

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA GERMANISTIKU
DIPLOMSKI STUDIJ GERMANISTIKE
PREVODITELJSKI SMJER
MODUL A: DIPLOMIRANI PREVODITELJ

Marija Franić

Übersetzung aus dem Kroatischen ins Deutsche

Prijevod s hrvatskog na njemački

Prijevod s njemačkog na hrvatski

Übersetzung aus dem Deutschen ins Kroatische

Diplomski rad

Mentorica: Inja Skender Libhard, viša lektorica

Zagreb, prosinac 2013.

SADRŽAJ

Prijevod s hrvatskog na njemački = Übersetzung aus dem Kroatischen ins Deutsche.....	2
Šverko, Branimir (2012): <i>Ljudski potencijali: usmjeravanje, odabir i</i> <i>osposobljavanje</i> . Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada. (str. 117-133)	
Hrvatski izvornik = Kroatischer Ausgangstext.....	29
Prijevod s njemačkog na hrvatski = Übersetzung aus dem Deutschen ins Kroatische.....	48
Sollmann, Ulrich (2013): <i>Einführung in die Körpersprache und nonverbale</i> <i>Kommunikation</i> . Heidelberg: Carl-Auer Verlag. (str. 28, 39-49, 76-81)	
Njemački izvornik = Deutscher Ausgangstext.....	69
Zahvale.....	90
Literatura.....	91

Prijevod s hrvatskog na njemački

Übersetzung aus dem Kroatischen ins Deutsche

Šverko, Branimir (2012): *Ljudski potencijali: usmjeravanje, odabir i osposobljavanje*.

Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada. (str. 117-133)

PROFESSIONELLE QUALIFIZIERUNG UND WEITERBILDUNG

Um in einem Beruf gut zurechtzukommen und ihn erfolgreich ausüben zu können, benötigt man außer den nötigen Fähigkeiten und adäquaten Persönlichkeitsmerkmalen auch bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten. Deswegen lernen Menschen, bilden sich für ihre Arbeit aus – zuerst in verschiedenen Schulen und anderen Bildungseinrichtungen, dann auch in ihren Arbeitsorganisationen. Professionelle Bildung ist Bestandteil der Anpassung des Menschen an seine Arbeit und Voraussetzung für die Effizienz jeder Organisation. Dies ist heute besonders wichtig, da unter den Bedingungen der Globalisierung jegliche Organisationen auch auf dem internationalen Markt erfolgreich sein müssen. Nur Arbeitskräfte mit Spitzenausbildung können ihnen einen kompetitiven Vorteil verschaffen, der für ihren Fortbestand und ihr Wachstum unabdingbar ist.

In erstrangigen strategischen Dokumenten wird betont, was für eine wichtige Rolle Bildung und Ausbildung in der sozial-wirtschaftlichen Entwicklung spielen. Ein Beispiel dafür ist die *Lissabon-Strategie*, die im Jahr 2000 von EU-Staatschefs in einer Sitzung in Lissabon verabschiedet wurde. Darin wird betont, dass gerade Bildung und Ausbildung die wichtigsten Hebel für das Zustandekommen einer konkurrenzfähigen Wirtschaft darstellen, mit der ein nachhaltiges Wirtschaftswachstum erzielt werden kann. Ähnlich sieht das auch der kroatische Nationalrat für Wettbewerbsfähigkeit, das Beratungsgremium der kroatischen Regierung, das in seinen „55 Empfehlungen für die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit Kroatiens“ an erster Stelle Empfehlungen aufführt, die sich auf Bildung für Wachstum und

Entwicklung beziehen. „Durch Bildung wird die nötige Qualität an Personalbeständen sichergestellt und so auch die Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft erhöht. Gerade Bildung ermöglicht es den Menschen, Wissen und Fertigkeiten zu erwerben und bestimmte Denkweisen und Werte zu entwickeln, die jeder Einzelne benötigt, um in der Arbeitswelt, aber auch in seinem sozialen Umfeld, Fuß zu fassen.“ (Nationalrat für Wettbewerbsfähigkeit 2004:19)

Erfolgreiche Arbeitsorganisationen investieren in Bildung. Den Angaben des US-amerikanischen Verbandes für Bildung und Entwicklung (ASTD) zufolge geben Organisationen in den USA mehr als 126 Milliarden US-Dollar pro Jahr für die Qualifizierung und Weiterbildung ihrer Arbeitnehmer aus. Pro Arbeitnehmer sind das mehr als 1000 US-Dollar im Jahr. Erfolgreiche Organisationen geben sogar noch mehr aus. Zum Teil wurden sie erfolgreich und sind es immer noch, weil es neben ihren Entwicklungsplänen auch diese intensive Tätigkeit gibt, mit Hilfe deren die Belegschaft professionell qualifiziert und weitergebildet wird. Empirische Studien zeigen nämlich, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Umfang der Bildungstätigkeit und einigen Indikatoren für eine erfolgreiche Organisation gibt (Theranou, Saks u. Moore 2007).

In diesem Kapitel werden die Ziele, Methoden und Auswirkungen professioneller Bildung und Ausbildung behandelt. Jeder Bildungsaktivität liegt ein Lernprozess zugrunde – ein psychischer Prozess, der in der Psychologie systematisch erforscht wird. Aus diesem Grunde sind die psychologischen Erkenntnisse für die Organisation einer erfolgreichen Bildungstätigkeit von großer Bedeutung.

Auswirkungen des Bildungswesens und Lernens

Begriffsbestimmung

Bislang wurden schon einige zusammenhängende Begriffe erwähnt: Bildung, Ausbildung, Qualifizierung, Weiterbildung und Lernen. Auch wenn sie nicht eindeutig verwendet werden, wird versucht, sie kurz zu erläutern und ihre Zusammenhänge zu präzisieren.

Lernen ist der wichtigste und gleichzeitig der am weitesten gefasste Begriff. Das ist ein psychischer Prozess, unter dem man, unter Einfluss von Erfahrung und Übung, die langfristige Veränderung des Einzelnen versteht, beziehungsweise „ein Prozess, in dem es durch Erfahrung oder Übung zu Veränderungen kommt, in Hinblick auf die Möglichkeiten, mit denen man bestimmte Aktivitäten durchführt“ (Zarevski 1994:115). Das Lernen spielt eine entscheidende Rolle für das Überleben des Einzelnen und der Gesellschaft. Alle unsere Eigenschaften und Möglichkeiten werden durch das Lernen erlangt, außer denen, die unmittelbar durch die biologische Reifung des Menschen bestimmt sind. Auf sozialer Ebene basiert die komplette Kultur eines Volkes darauf, gemeinsames Wissen und gemeinsame Verhaltensnormen zu lernen. Daher strebt man in jeder Gesellschaft danach, dass spontane Formen des sogenannten natürlichen Lernens mit organisierten Lernformen bereichert werden.

Bildung und *Erziehung* sind Formen eines organisierten und systematischen Lernens oder Weiterbildens; *Bildung* dient der Aneignung neuen Wissens und neuer Fertigkeiten, während *Erziehung* der Bildung von Gewohnheiten, Standpunkten und Werten dient (Pastuović 1999). Ziel ist es, den Einzelnen für die Ausübung seiner wichtigsten Lebensrollen vorzubereiten – für die Rolle eines Arbeitnehmers, Familienmenschen und Bürgers. Außer

dem instrumentellen hat Bildung auch einen intrinsischen Wert, und zwar, die Entwicklung aller Potenziale des Einzelnen heranzutreiben und so seine Lebensqualität zu erhöhen.

In diesem Text liegt der Schwerpunkt auf der *professionellen Bildung*. Diese ist in erster Linie auf Kenntnisse und Fertigkeiten ausgerichtet, die in der Arbeitswelt erforderlich sind. Der Begriff Bildung, der sich stark auf die Entwicklung professioneller Fertigkeiten bezieht, ist mit dem Begriff *Ausbildung*¹ verwandt. Pastuović (1999:45) zufolge „ist die Ausbildung eine spezielle Art von Bildung, die auf spezifisches, vorab bestimmtes und unmittelbar anwendbares Wissen und motorische Fertigkeiten beschränkt ist“. Ähnlich sieht das auch Petančić (1968:95): „Während der Begriff Bildung von weiter gefasstem, allgemeinem und fundamentalem Wissen geprägt ist, ist der Begriff Ausbildung auf praktische Erfahrungen, Fertigkeiten und Gewohnheiten beschränkt, die für die Ausübung eines bestimmten Berufes und festgelegter Tätigkeiten erforderlich sind. Ausbildung bedeutet, dass sich ein Mensch so verändert, dass er die Anforderungen einer bestimmten Tätigkeit erfüllt und dass er sich unmittelbar auf die erfolgreiche Erledigung seiner Tätigkeiten vorbereitet.“

Petančić nach sind Bildung und Ausbildung zwei Formen eines einzigen Qualifizierungsprozesses. Demnach versteht man unter *Qualifizierung* die Bildung und Ausbildung eines Einzelnen für eine Tätigkeit, die einen gesellschaftlichen Nutzen hat. Eine Qualifizierung beinhaltet eine bestimmte Kombination von Bildung und Ausbildung für jeden Beruf, wobei der relative Anteil an Bildung und Ausbildung je nach Berufsart variieren kann. Je komplexer der Beruf, desto höher ist der Anteil an Bildung. Dies gilt auch für eine professionelle *Weiterbildung* – einen Prozess, in dem schon qualifiziertes Personal seine vorab erlangten Kenntnisse und Fertigkeiten erneuert und ergänzt.

¹ Die Unterschiede zwischen der *Bildung* und der *Ausbildung* entsprechen den Unterschieden, die in der englischsprachigen Literatur für die Begriffe *education* und *training* angeführt werden (siehe z.B. Patrick 1992).

Lernergebnisse: Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen

Wissen ist das erste direkte Lernergebnis. Wissen ist eine Ansammlung organisierter Informationen, die ein Einzelner, eine Gruppe von Individuen oder eine komplette Kultur besitzen. Es gibt zwar verschiedene Klassifizierungen von Wissen, in der Psychologie überwiegt aber die Aufteilung in deklaratives und prozedurales Wissen. Das *deklarative* (oder auch konzeptuelle) Wissen ist das Wissen von Tatsachen, Erscheinungen und Prozessen und es kann explizit geäußert werden. Wenn man sagt, dass SPSS ein statistisches, in den Sozialwissenschaften der Datenanalyse dienendes Programm ist, oder wenn man die Hauptbestandteile eines Fahrzeugs aufzählen kann, dann weist man damit deklaratives Wissen auf. *Prozedurales Wissen* hingegen ist operatives Wissen, durch das der Mensch weiß, *wie* etwas getan wird. Es ist implizit und wird nur schwer durch das Gesagte eines Menschen, sondern viel eher durch sein Verhalten geäußert. Beispiele für das prozedurale Wissen sind z.B. die Nutzung eines Computerprogramms oder das Autofahren. Es bildet die kognitive Grundlage für unsere Fertigkeiten.

Eine *Fertigkeit* kann man als ein hohes Niveau an erzieltm prozeduralem Wissen betrachten. Ein Merkmal ist die schnelle und präzise Ausführung einer komplexen Abfolge erlernter Tätigkeiten. Allgemein wird zwischen zwei Arten von Fertigkeiten unterschieden: den psychomotorischen und den intellektuellen. Bei den sogenannten *psychomotorischen Fertigkeiten* (z.B. schnelles SMS-Schreiben, sicheres Fahrradfahren) ist die äußere, muskuläre Komponente von größerer Bedeutung, während bei den *intellektuellen Fertigkeiten* (z.B. professionell Schach spielen, schwierige mathematische Gleichungen lösen) der symbolische Aspekt im Vordergrund steht und der muskuläre weniger wichtig ist. Ob aber diese beiden Fertigkeiten getrennt voneinander betrachtet werden sollten, ist fraglich, weil sie viele

gemeinsame Merkmale aufweisen (siehe Rosenbaum, Carlson u. Gilmore 2001). Die Grundmerkmale sind dieselben: a) Eine Fertigkeit stellt immer eine organisierte Sequenz von Aktivitäten dar und nicht etwa eine isolierte Muskelaktivität oder symbolische Operation; b) Diese Bewegungssequenz ist auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet (z.B.: Die Abfolge der geschickten Bewegungen von Basketballspielern beim Korbwurf ist gerade auf dieses Ziel konzentriert und nicht etwa auf das Ziel, ein Handballtor zu machen); c) Fertigkeiten werden erworben und Stück für Stück während des Übens beziehungsweise der systematischen Wiederholung einer Aktivität ausgebaut. Deshalb kann die Fertigkeit als *organisierte Sequenz von Aktivitäten* beschrieben werden, die *durch häufiges Wiederholen angeeignet wurde und es dem Einzelnen ermöglicht, bestimmte Tätigkeiten einfacher und erfolgreicher durchzuführen*.

Außer dem Wissen und den Fertigkeiten, die unsere kognitiven Eigenschaften ausmachen, erlangt man durch das Lernen auch bestimmte Standpunkte und Werte, die die konativen Komponenten unserer Persönlichkeit ausmachen. Ein *Standpunkt* ist eine angeeignete Neigung dazu, auf jemanden oder etwas positiv oder negativ zu reagieren. Strukturell gesehen ist der Standpunkt eines Menschen die Zusammensetzung von Überzeugungen, positiven und negativen Gefühlen und verhaltenstechnischen Absichten. *Werte* sind Zusammensetzungen dauerhafter Überzeugungen davon, was richtig, gut oder erwünscht ist. Dynamisch betrachtet stellen sie eine hierarchische Organisation der Bedürfnisse, Wünsche und Ziele eines Einzelnen dar, die Entscheidungen leichter macht und das Verhalten des Menschen steuert. Standpunkte und Werte entstehen während des Sozialisierungsprozesses. Deshalb ist die pädagogische Komponente, die auf die Entfaltung von Standpunkten und Werten abzielt, in frühkindlichen Bildungsprogrammen von großer Bedeutung. In Bildungs- und Ausbildungsprogrammen für Erwachsene ist dies weniger wichtig, zum Teil auch deswegen, weil sich eingeschweißte Standpunkte nur schwer umformen lassen. Dennoch gibt es in gewissen Organisationen Bildungsprogramme, die

gerade auf Standpunkte und Werte ausgerichtet sind. Zum Beispiel sind das Ausbildungsprogramme für mehr Sicherheit im Beruf, die mehr Vorsicht und das Tragen persönlicher Schutzgeräte fördern, oder Programme in multinationalen Unternehmen, die für mehr Verständnis und Toleranz für kulturelle Unterschiede stehen.

Zum Schluss sollten noch zwei Begriffe genannt werden, die heute häufig als Ziele und Ergebnisse des Bildungsprozesses dargestellt werden: das *Kompetent-Sein* und die *Kompetenz an sich*. Es gibt viele Unklarheiten und Dissonanzen bezüglich der begrifflichen und operativen Bestimmungen dieser Begriffe. Trotzdem scheint es, als würde eine Sichtweise überhandnehmen, und zwar, dass diese zwei Begriffe zueinander stehen wie eine Ganzheit zu einem Teil (Mulder 2007). Das *Kompetent-Sein* könnte man als Eigenschaft einer Person definieren, die imstande ist, eine Aufgabe, Aktivität oder Tätigkeit gut (einem gewissen Standard entsprechend) zu erledigen. Die *Kompetenz an sich* ist Bestandteil dieser Eigenschaft (Kaslow 2004). Man kann sie als dynamisches Cluster der Eigenschaften des Menschen definieren – als Fähigkeiten, Wissen, Fertigkeiten und Standpunkte – die die Grundlage für die Fachqualifikation oder das Kompetent-Sein ausmachen. Im Prinzip sind Kompetenzen bestimmte Kombinationen von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die sich in einer arbeitstechnischen Aktivität äußern und die Verwirklichung einzelner Arbeitsaufträge vereinfachen.

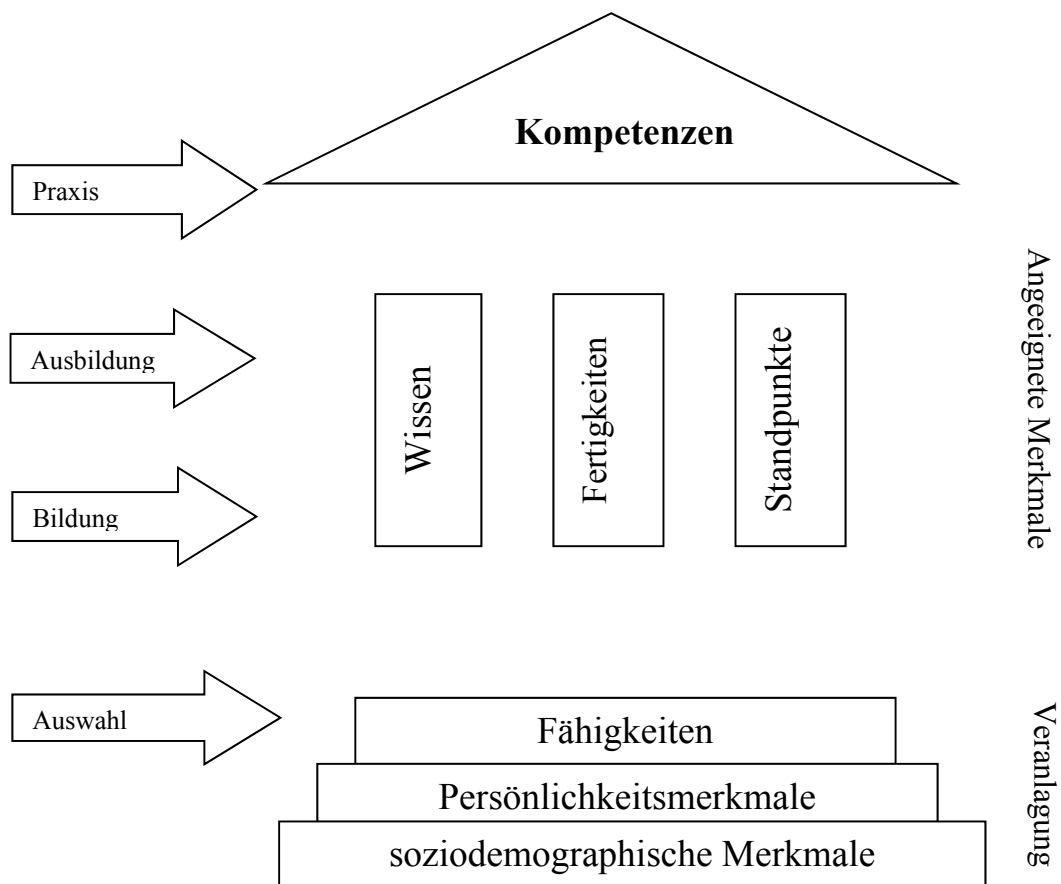


Bild 4.1 Kompetenzmodell (modifiziert nach Roe 2002)

Kompetenzen sind Bestandteile der Fachqualifikation, die verschiedene Strukturen von Wissen, Fertigkeiten und Standpunkten vereinen und auf den Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen des Menschen begründet sind.

Wie in Bild 4.1 dargestellt, sind Kompetenzen Kombinationen verschiedener Eigenschaften. Es werden sowohl das gesammelte Wissen und die auf Fähigkeiten und Charaktereigenschaften begründeten Fertigkeiten, als auch bestimmte Standpunkte und Werte miteinbezogen. Fähigkeiten und Charaktereigenschaften sind relativ beständige Eigenschaften, die sich, wenn sie sich erst einmal entfaltet haben, nicht so leicht verändern. Sie können durch Ausbildung und Bildung nicht so leicht beeinflusst werden, werden aber trotzdem bei der Personalauswahl in Betracht gezogen. Dies reduziert die Bedeutung des

Lernens für die Entwicklung der Kompetenzen allerdings nicht: Da das Wissen und die Fertigkeiten, wie auch die Standpunkte und Werte, erworbene Eigenschaften sind, entwickeln sich Kompetenzen während der Bildung, Ausbildung und der konkreten professionellen Praxis.

Der Bedarf an Bildung und Ausbildung in den heutigen Organisationen

Für die meisten Menschen wird die primäre Fachqualifizierung an Fach- und Hochschulen organisiert. Dort werden grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten für die bestehenden Berufe erlangt, die es Einzelnen dann ermöglichen, sich um einige Berufe und Arbeitsplätze zu bewerben. Allerdings reichen diese Kenntnisse und Fertigkeiten meistens nicht dafür aus, um an jedem Arbeitsplatz erfolgreich zu sein. Es gibt weitaus mehr Tätigkeiten und Arbeitsplätze als Berufe, die in den Bildungsprogrammen des Schulsystems angeboten werden. Außerdem haben dieselben Tätigkeiten in unterschiedlichen Organisationen häufig unterschiedliche spezifische Arbeitsinhalte. Daher müssen Neubeschäftigte eine Reihe spezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten erlernen, um den Anforderungen konkreter Tätigkeiten zu entsprechen und diese erfolgreich auszuüben. Folglich müssen Menschen, auch wenn sie schon einen Arbeitsplatz gefunden haben, wieder lernen und gerade dabei sollte man ihnen helfen.

Leider sind Neubeschäftigte häufig voll und ganz sich selbst überlassen, wenn es darum geht, sich in der neuen Tätigkeit zurechtzufinden. Direkte Führungskräfte erklären ihnen das Wichtigste und verweisen sie an einen erfahreneren Mitarbeiter, der ihnen dann als Vorbild und Quelle für diverse Erklärungen dienen soll. In einer solchen Situation sind Neubeschäftigte der eigenen *Selbstorientierung* und *Nachahmung* überlassen, die eigentlich irrationale Lernmethoden darstellen. Selbstorientierung ist mithilfe der „Versuchs- und

Fehlermethode“ auf dem Lernen begründet. Dabei werden Fehler nur teilweise entdeckt und nur langsam behoben. Auch die Nachahmung ist nicht gerade besser, da man durch die bloße Beobachtung einer anderen Arbeitsweise nicht gerade leicht das Wichtige vom Nebensächlichen unterscheiden kann. Außerdem kann es passieren, dass man sich neben den guten Arbeitsmethoden auch schlechte aneignet. Daher brauchen Neubeschäftigte weitaus mehr Zeit, um eine durchschnittliche Arbeitsleistung zu erreichen, was wiederum ihr Gehalt und die Produktivität der jeweiligen Arbeitseinheit verringert. Weiterhin kann es vorkommen, dass Neubeschäftigte entmutigt werden und ihre Lernmotivation verlieren, wenn sie sich selbst überlassen sind und nicht nach gewünschtem Tempo vorankommen. Daher kann ihre endgültige Arbeitsleistung weitaus niedriger ausfallen, als die, die sie mit systematischer Leitung und Orientierung hätten erreichen können.

Ein gutes Beispiel für diese Art des Lernens ist die Fertigkeit, Ski fahren zu können. Die Entwicklung verschiedener „Skischulen“ und Methoden, mit denen das Skifahren gelehrt wird, ermöglichte es, Anfänger effektiv zu unterrichten. Früher haben Menschen, die das Skifahren als Ausgleichssport nutzten, hauptsächlich selbst Ski fahren gelernt. Dabei brauchten sie bis zu zehn Saisons, um an das Niveau heranzukommen, das von qualifizierten Skilehrern unterrichtete Skischüler schon nach zwei bis drei Saisons erlangt hatten. Außerdem können Selbstlerner auch nach Jahren der Übung nicht dasselbe Niveau an Fertigkeiten erreichen, wie diejenigen, die unterrichtet werden. Zu ähnlichen Ergebnissen kam man auch in der Industriearbeit: In einer industriellen Baumwollspinnerei wurde zum Beispiel ein Jahr lang der Wochenlohn Neubeschäftigter verfolgt (der je nach Arbeitsleistung bestimmt wurde). Ein Teil der beobachteten Arbeiter hatte eine spezielle Ausbildung, der andere Teil war auf traditionelle Art und Weise für den Job qualifiziert – durch Selbstorientierung am Arbeitsplatz. Die Letzteren benötigten 12 Monate, um im Betrieb einen Durchschnittslohn zu

erhalten. Diejenigen, die eine spezielle Ausbildung hatten, benötigten dafür weniger als 6 Monate (nach McCormick u. Tiffin 1974).

Eine systematische Ausbildung ist in Organisationen nicht nur für Neubeschäftigte von Nöten. Professionelle Weiterbildung ist auch für erfahrenes Personal von großer Bedeutung. Eines der Ziele kann sein, die *bestehenden Fertigkeiten zu erhalten*, vor allem dort, wo diese besonders wichtig sind, aber bei der Arbeit selten angewandt werden. Zum Beispiel müssen Beschäftigte in Hochrisiko-Unternehmen (in Atomkraftwerken, der chemischen Verfahrensindustrie, der Luftfahrt) im Falle von Extremsituationen sehr routiniert sein. Da derartige Situationen aber äußerst selten auftreten, muss die Belegschaft die Prozedur und die Verfahren regelmäßig mit Hilfe von Simulatoren wiederholen. Außerdem kann eines der Bildungs- und Ausbildungsziele in einer Organisation sein, *neue Fertigkeiten und Kenntnisse zu entwickeln*, um eine andere Arbeitsweise und einen höheren Produktivitätsgrad zu ermöglichen, oder auch, um sich die Produktion einer neuen Produktkategorie anzueignen und sich an neue Technologien und/oder eine neue Arbeitsorganisation anzupassen. Jede größere Veränderung in einer Organisation verlangt das Treffen adäquater Bildungsmaßnahmen.

Der Erwerb neuer Kenntnisse und Fertigkeiten ist heutzutage von besonders großer Bedeutung, da ein technisches Zeitalter (Zeitraum, in dem sich ein und dieselbe Technologie nicht ändert) wegen der schnellen wissenschaftlichen Entwicklung bedeutend kürzer dauert als ein Menschenleben. Im Altertum und im Mittelalter dauerte ein Menschenleben um die 30 bis 40 Jahre und die Technik änderte sich mehrere Generationen lang nicht. Heute dauert ein Menschenleben in Industrieländern im Durchschnitt mehr als 70 Jahre und währenddessen fängt immer wieder ein neues technisches Zeitalter an. Unter derartigen Umständen ist das sogenannte *lebenslange Lernen* sowohl für eine Organisation als auch für den Einzelnen unbedingt notwendig. Für eine Organisation ist die professionelle Weiterbildung ihres

Personals wichtig, weil dadurch ihre Wettbewerbsfähigkeit erhöht und ihr Fortbestand auf dem Markt sichergestellt werden. Für den Einzelnen ist dies wichtig, da man so erfolgreicher wird und bessere Chancen hat, seine derzeitige Stelle zu behalten oder auch eine neue zu bekommen. Dies spielt vor allem heutzutage eine große Rolle, da sich die heutigen Organisationen nicht mehr dazu verpflichten, Beschäftigte langfristig einzustellen.

Außer der Tatsache, dass Bildungsprogramme zur Entwicklung der Fertigkeiten und Kenntnisse beitragen, können sie auch eine Sozialisierungsfunktion haben. Bildungsprogramme können auch Informationen über organisatorische Prioritäten, Werte und Verhaltensnormen liefern. Bildungsmaßnahmen können darauf abzielen, das Gemeinschaftsgefühl und den Teamgeist zu stärken oder das individuelle Verantwortungsbewusstsein wie auch die organisatorische Hingabe zu erhöhen. Sie können aber auch andere Ziele haben, durch die das Allgemeinwohl, die Motivation und der Arbeitserfolg gesteigert werden.

Psychologische Voraussetzungen und Grundsätze erfolgreichen Lernens

Bevor die methodologischen Probleme erwähnt werden, zu denen es bei der Planung der Bildung und Ausbildung in Arbeitsorganisationen kommen kann, sollten vorerst die Grundsätze erfolgreichen Lernens kurz erläutert werden. Psychologen haben tausende von experimentellen Forschungen über das tierische und menschliche Lernen durchgeführt. Aufgrund dieser haben sie einflussreiche Lerntheorien zusammengestellt, die zwar nicht alle Fragen über die komplexe Lernaktivität eines Erwachsenen beantworten, die aber auf einige Grundsätze hinweisen, die man bei der Planung und Realisierung jeglicher Bildungsprogramme in Betracht ziehen sollte. Für ein erfolgreiches Lernen ist Folgendes besonders wichtig:

1. Die **Motivation** der Teilnehmer sichern: Lernziele und -gründe erklären, Feedback und Bekräftigung während des Lernens geben
2. Zum **Üben** bewegen: Je mehr geübt und wiederholt wird, desto erfolgreicher das Lernen, vor allem wenn es darum geht, sich Fertigkeiten anzueignen
3. Den **Transfer** des Gelernten in die konkrete Tätigkeit ermöglichen, und zwar durch das Schaffen von Bildungsaktivitäten, die der konkreten Tätigkeit möglichst ähnlich sind
4. Anpassung des Lehrprozesses an die Fähigkeiten und individuellen Motivationstrieb der Teilnehmer: Unter diesem Aspekt weist das **Erwachsenenlernen** bestimmte andragogische Besonderheiten auf.

Im Folgenden werden diese Grundsätze kurz erläutert.

Motivation und Bekräftigung

Jede Art von Lernen erfordert mehr oder weniger Anstrengung. Man muss sich gedanklich anstrengen, um das Gelernte zu verstehen, und man muss die Willenskraft haben, es zu wiederholen und immer wieder zu üben. Um diese Anstrengung immer wieder aufbringen zu können, muss man eine starke Lernmotivation besitzen. Tatsächlich wird nur eine motivierte und lernwillige Person die erhofften Fortschritte beim Lernen machen. Für die Veranstalter von Bildungsprogrammen bedeutet dies zweierlei: Einerseits sollten sie sich darum bemühen, dass die Teilnehmer von Anfang an zum Lernen motiviert sind. Andererseits sollten sie sicherstellen, dass die anfängliche Motivation der Teilnehmer durch das Programm an sich und durch alles, was die Durchführung des Programms betrifft, weiter bestehen bleibt.

Wenn die Ziele eines Bildungsprogramms verständlich und aufgrund systematisch ermittelter Bildungsbedürfnisse festgelegt sind (dazu später mehr), dann kann man erwarten, dass auch diejenigen, für die das Programm erstellt worden ist, daran interessiert sein werden. Trotzdem kommt es vor, dass Beschäftigte von einem Qualifizierungs- oder Weiterbildungsprogramm nicht sonderlich begeistert sind. Ab und zu sträubt man sich sogar mehr oder weniger dagegen. Dies geschieht vor allem, wenn neue Arbeitsvorgänge gelernt werden, die die bisherige, eingeübte Arbeitsweise ändern. Es ist daher wichtig, negative Reaktionen zu vermeiden und *die nötige Anfangsmotivation sicherzustellen*. Aus diesem Grund sollten vor jedem Bildungsprogramm eine oder mehrere einleitende Informationsveranstaltungen stattfinden, in denen der Sinn und die Ziele des konkreten Bildungsprogramms erläutert werden. Man sollte nicht annehmen, dass die Bildungsziele und der mögliche Nutzen offensichtlich sind, da die Interessen einzelner sozioökonomischer Gruppen in einer Organisation unterschiedlich sein können. In jedem Fall ist es wichtig, dass Bildung für eine bestimmte Zielgruppe von Nutzen ist und dass sich diese Zielgruppe dessen auch bewusst ist. Zu einer guten Anfangsmotivation trägt außerdem auch ein gutes Organisationsklima bei (Colquitt, LePine u. Noe 2000).

Eine wichtige Komponente des motivierten Verhaltens ist die innere beziehungsweise *intrinsische Motivation*, die aus der bloßen Freude hervorgeht, etwas zu tun (in diesem Falle wäre das das Lernen). Lernende können nämlich allein im Lernstoff genügend interessante Inhalte finden, die ihr Interesse fördern und ihnen beim bloßen Lernen neuer Inhalte Freude bereiten. Ob dies tatsächlich geschieht, hängt zum Teil vom Inhalt und Aufbau der Bildungsprogramme ab. Daher sollte beim Erstellen der Inhalte darauf geachtet werden, dass die Programme inhaltlich und methodisch auf ihre Zielgruppe abgestimmt sind.

Da aber organisiertes Lernen tage- oder auch monatelang andauern kann, reichen Anfangsmotivation und intrinsische Impulse nicht aus. Daher sollte die kontinuierliche

Anstrengung, die die Lernenden beim Lernen aufbringen, mit *extrinsischen Impulsen* *bekräftigt* werden. „Bekräftigung“ ist in der Lernpsychologie einer der Schlüsselbegriffe und wird, je nach theoretischem Grundkonzept, unterschiedlich bestimmt. Hier wird er als Intensivierungsakt einer Verhaltensart (Anstrengung beim Lernen) definiert, der sich aus den direkten Folgen dieser Verhaltensart ergibt. Je größer die Belohnung für die im Lernprozess erbrachte Anstrengung, desto wahrscheinlicher ist es, dass Anstrengung erneut erbracht wird. Die Belohnungen können dabei unterschiedlich sein: ein Lob vom Lehrer, eine gute Note, öffentliche Anerkennung, eine Gehaltserhöhung beim Erreichen eines bestimmten Standards. Wichtig ist, dass die Belohnung dem Einzelnen etwas bedeutet und dass man sie wiederholt zukommen lässt, und zwar unmittelbar nachdem das gewünschte Verhalten aufgetreten ist. Eine besonders wirksame Bekräftigungsform ist in diesem Zusammenhang das *Feedback zu den erzielten Ergebnissen*. Wenn die Lernleistung und der Lernfortschritt gut sind, dann wird das Lernen durch ein positives Feedback stark bekräftigt. Wenn aber die Leistung schlecht ist, dann weist man den Lernenden mit einem negativen Feedback darauf hin, dass er seine Arbeitsweise ändern muss.

Üben – aktive Wiederholung von Aktivitäten

Wenn etwas gelernt wird, dann genügt es nicht, etwas zu hören, zu lesen und zu verstehen. Man muss den Lernstoff festigen und sich zahlreiche Daten langfristig einprägen, was nur durch das aktive Wiederholen des Lernstoffs möglich ist. Auch ein lateinisches Sprichwort besagt: *Repetitio est mater studiorum* (das Wiederholen ist die Mutter des Studierens). Um etwas zu lernen, ist es allerdings weder ausreichend noch empfehlenswert, den Lernstoff nur zu wiederholen: Man muss ihn mit eigenen Worten ausdrücken. Nur so kann das Erlernte auch in Wissen umgewandelt werden.

Das Wiederholen ist vor allem für das Erlangen von Fertigkeiten wichtig. Als Fahrschüler, egal wie geschickt man sich anstellt und wie motiviert man ist, kann man nicht nur aufgrund von Erläuterungen und Vorführungen fahren lernen. Man muss sich hinter das Steuer setzen und üben, das Fahrzeug zu lenken, beziehungsweise, man muss eine Reihe zu erlernender Aktivitäten immer wieder wiederholen. Dabei wird nicht einfach nur wiederholt, da es bei jeder neuen Ausführung zu Veränderungen kommt. Bei der Aneignung psychomotorischer Fertigkeiten können folgende Veränderungen beobachtet werden:

- Einzelne Handlungen, die am Anfang bewusst kontrolliert wurden, werden Schritt für Schritt in eine ganzheitliche Struktur vereint. Beim Herunterschalten in einen niedrigeren Gang führt ein Anfänger einige bewusst kontrollierte Handlungen sukzessiv aus: „Fuß vom Gas herunternehmen... Kupplung drücken... den Schalthebel in den niedrigeren Gang setzen... Kupplung kommen lassen“. Durch Übung werden diese Handlungen mit der Zeit als automatische Vorgänge innerhalb der ganzheitlichen Handlung „Herunterschalten“ in einen niedrigeren Gang zusammengeschlossen.
- Langsam werden alle unnützen und überflüssigen Bewegungen, die die Leistung verringern und die Energiekosten der Arbeit erhöhen, abgestellt. Beobachtungen und systematische Aufnahmen der Anfängeraktivität zeigen immer wieder, dass viele Bewegungen überflüssig und „ungalant“ sind. Derartige Bewegungen verschwinden mit der Zeit durch Übung und einheitliche, rhythmische und fließende Bewegungen überwiegen. Gleichzeitig wird auch die allgemeine Anspannung reduziert, die regelmäßig vorherrscht, wenn man versucht, eine noch nicht eingeübte Handlung auszuführen.
- Die antizipatorische Aktivitätsregulierung ändert sich. Die Hauptrolle spielt am Anfang die Außenwahrnehmung, vor allem der Sehsinn. Eine nicht eingeübte Person sucht auf einer Tastatur jeden einzelnen Buchstaben, während eine eingeübte Daktylographin

sozusagen „blind“ tippt. Einem erfahrenen Fahrer genügt es, den Schalthebel nur zu berühren und er weiß schon, in welchem Gang er sich befindet. Dies ist möglich, weil die Signale aus den Propriozeptoren (Rezeptoren, die sich in den Muskeln befinden) für die Bewegungsregulierung ausreichen. Die propriozeptive Regulierung ermöglicht eine Art Bewegungsautomatisierung, wobei jede Bewegung durch die kinästhetische Wahrnehmung der vorherigen Bewegung ausgelöst wird. Auf diese Weise werden Exterozeptoren freigesetzt, die für die allgemeine Aktivitätsregulierung notwendig sind (z.B. die Verfolgung von Verkehrsschildern).

Dank dieser Veränderungen wird die Aktivität, die gelernt wird, immer leichter, schneller und präziser ausgeführt. Beim Lernen einer Tätigkeit äußert sich das auf folgende Art und Weise: (1) Die Arbeitsaufgaben werden schneller erledigt (somit wird auch pro Zeiteinheit mehr produziert); (2) Es werden weniger Fehler gemacht und (3) Die Produktqualität wird erhöht. Alle diese Veränderungen können anhand von Übungskurven verfolgt werden.

Übungskurven zeigen, wie erfolgreich eine Aufgabe in der Funktion der Übungsdauer erledigt wird (Anzahl der Versuche in einem Experiment beziehungsweise Lernzeit, die für die praktische Weiterbildung benötigt wurde, gemessen in Stunden oder Tagen). Auf Bild 4.2 ist eine durchschnittliche Übungskurve zu sehen, die die verarbeiteten Daten einer Gruppe von Menschen schematisch darstellt. Solch eine Kurve besteht aus unterschiedlichen Phasen. Während der ersten Phase der anfänglichen (Des-) Orientierung werden nur langsam Fortschritte gemacht. Diese Phase kann beim Erlangen von komplexeren Fertigkeiten durchlaufen werden, aber bei der Aneignung einfacherer Fertigkeiten bleibt sie in der Regel aus. Danach tritt die Phase des schnellen Fortschritts auf, in der das Meiste gelernt wird. Im letzten Abschnitt kommt es wieder zur Verlangsamung und zum „Endplateau“. Ein Plateau ist der Zeitraum, in dem es keinen sichtbaren Lernfortschritt gibt, sodass die Lernkurve hier waagerecht verläuft. In individuellen Übungskurven kommt es manchmal zu mehreren,

vorübergehenden Plateaus. Da diese aber nicht bei allen Menschen zur selben Zeit auftreten, ist in der durchschnittlichen Lernkurve in der Regel nur das Endplateau zu sehen.

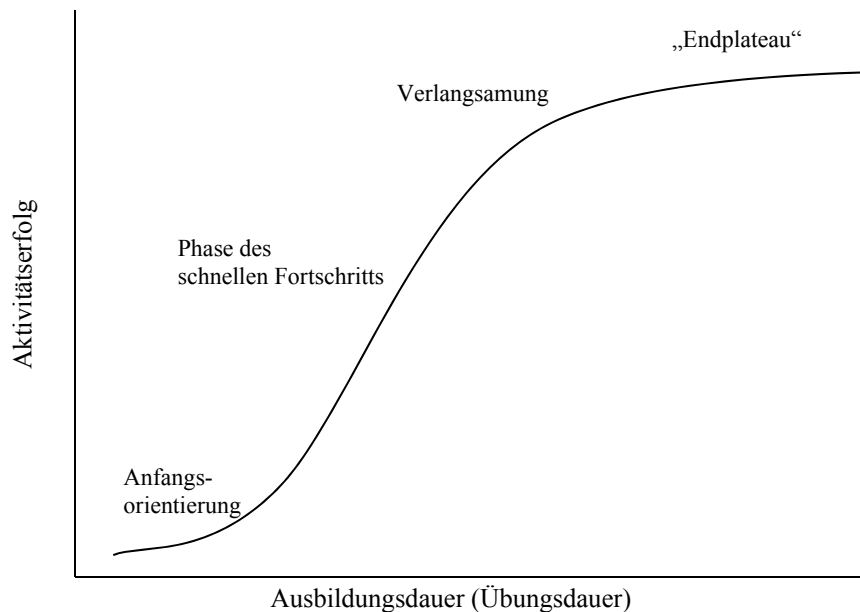


Bild 4.2 Übungskurve beim Erlangen komplexer Fertigkeiten

Zu sehen ist eine Kurve, die die verarbeiteten Daten einer Gruppe von Menschen schematisch darstellt. Individuelle Übungskurven verlaufen nicht so glatt und gleichmäßig. Manchmal werden mehrere vorübergehende Plateaus verzeichnet.

Das Phänomen des „Plateaus“ wird häufig diskutiert. Eine Erklärung für das „Endplateau“ ergibt sich aus der Theorie über physiologische Grenzen. Dieser Theorie zufolge ist die Fertigkeitsentwicklung eines Individuums durch angeborene Grenzen bezüglich der Schnelligkeit der mentalen und motorischen Reaktionen eingeschränkt. Das Auftreten des Endplateaus zeigt, dass die physiologischen Grenzen erreicht sind. Es gibt allerdings auch Daten, die belegen, dass es das Endplateau gar nicht gibt. Fitts und Posner (1967) haben die Daten mehrerer Experimentalpsychologen veröffentlicht, die die Fertigkeitsentwicklung außerordentlich lange Übungszeiträume hindurch untersucht haben. In

diesen Untersuchungen haben motivierte Teilnehmer bestimmte Aufgaben mehrere Monate lang und mit mehreren hundert oder tausend Versuchen geübt. Die erhaltenen Ergebnisse zeigten, dass auch in längeren Übungszeiträumen ein Fortschritt zu sehen ist und dass es lediglich zu einer logarithmischen Verzögerung kam. Wenn nämlich der Logarithmus der Arbeitsleistung als Funktion des Logarithmus der Übungsmenge gesehen wird, dann gibt die Übungskurve die Richtung an. Die Verbesserung einer Tätigkeit findet demnach kontinuierlich statt. Lediglich das Verbesserungstempo verzögert sich im Falle einer längeren Übungsdauer.

Lerntransfer

Wie es aus manchen Beispielen vielleicht schon bekannt ist, können eingeübte Alpinisten auch Hochhausfassaden erfolgreich reparieren. Die Kenntnisse und Fertigkeiten, die sie an Felswänden erworben haben, übertragen sie so auch in andere Situationen. Der Lerntransfer ist ein Niveau, auf dem Kenntnisse, Fertigkeiten und Standpunkte, die in einer Situation angeeignet wurden, erfolgreich auch in einer anderen Situation genutzt werden. Diese Definition bezieht sich auf den positiven Transfer, wenn also die in einer Situation gewonnene Erfahrung das Verhalten in einer anderen Situation positiv beeinflusst. Es gibt ebenfalls den sogenannten negativen Transfer beziehungsweise die Interferenz, wenn das Lernen in einer Situation das Lernen und Verhalten in einer anderen Situation erschwert. Skilehrer sagen zum Beispiel, dass sie einem das Skifahren schneller beibringen können, wenn man ganz von vorne anfängt, als wenn man das Skifahren vorher schon durch Selbstorientierung und Nachahmung gelernt hat. Das ist der Effekt des negativen Transfers: Falsch erlernte physische Standpunkte und Bewegungen stehen in Konflikt damit, richtig

Skifahren zu lernen, wobei nur dadurch letztendlich ein höheres Fertignivell erreicht werden kann.

Wenn es um professionelle Bildung geht, dann ist die wichtigste Frage, ob die während einer professionellen Qualifizierung oder Weiterbildung erlangten Kenntnisse, Fertigkeiten und Standpunkte auch bei der Ausführung einer konkreten Arbeit von Nutzen sind. Solch eine Frage kommt nicht auf, wenn die Ausbildung direkt am Arbeitsplatz während der Ausführung konkreter Arbeitsaktivitäten durchgeführt wird. In solch einem Fall findet der Transfer fraglos statt. Aber wenn die Ausbildung unter simulierten Arbeitsumständen und in simulierten Unterrichtsräumen durchgeführt wird, die außerhalb des Arbeitsprozesses liegen, dann ist es mehr als notwendig die Frage zum Lerntransfer zu stellen. Kann man Menschen in Unterrichtsräumen überhaupt Fertigkeiten beibringen, die sie bei ihrer konkreten Tätigkeit auch nutzen können? Können Fertigkeiten, die während der Pilotenausbildung an Kolbenflugzeugen erlangt wurden, auch beim Steuern von Düsenflugzeugen angewandt werden? Erhält man in einer Ausbildung in zwischenmenschlichen Beziehungen Kenntnisse und Fertigkeiten, die auch für das Verhalten einer Führungsperson in realen Situationen notwendig sind? Das sind alles Fragen, die die Organisatoren von Bildungsprozessen kritisch abwägen sollten. Ausbildung macht nur dann einen Sinn, wenn die Antwort auf diese Fragen positiv ausfällt.

Einer psychologischen Theorie zufolge hängt der Lerntransfer von der Menge der *identischen Elemente* ab, die die Aktivitäten in der Ausbildung und im konkreten Beruf gemeinsam haben. Daher ist es notwendig, die Inhalte, Aktivitäten und Umstände einer Ausbildung so zu erstellen, dass sie der realen Arbeitssituation möglichst nahe kommen. Die Aktivitäten in der Ausbildung und die im wahren Beruf sollten möglichst viele „identische Elemente“ beinhalten. Dies ist nur dann möglich, wenn die Auswahl der Bildungsinhalte und deren Erstellung auf einer detaillierten Analyse der Arbeitstätigkeit begründet sind. Deshalb

ist die Analyse der Arbeitstätigkeit ein wichtiger Planungs- und Vorbereitungsbestandteil der Bildungsprogramme in Organisationen.

Der Lerntransfer hängt aber nicht nur vom Lerninhalt und dessen Struktur ab: Er kann auch von den Umständen abhängen, in denen das Gelernte angewandt werden soll. So haben Rouillier und Goldstein (1993) gezeigt, dass das *Organisationsklima* für den Transfer des Gelernten eine große Rolle spielt. Beobachtet wurden Assistenten von Restaurantleitern einer Fastfood-Kette, die etwa einhundert Filialen zu organisieren haben. Nach einer einwöchigen Ausbildung wurden die Teilnehmer per Zufallsprinzip verschiedenen Restaurants zugeordnet, in denen auch das Organisationsklima untersucht wurde. In Restaurants mit einem Organisationsklima, das die Anwendung von Wissen fördert und belohnt, wiesen die Teilnehmer einen größeren Lerntransfer auf. Das, was sie während der Ausbildung gelernt hatten, haben sie in der Praxis häufiger angewandt.

Erwachsenenlernen

Diejenigen, die an Bildungsprogrammen in Arbeitsorganisationen teilnehmen, sind erwachsene Menschen. Sie sind stark mit ihrer Arbeit und ihren sozialen Rollen beschäftigt und gehen das Lernen anders an. Ihr Lernansatz unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht vom Lernansatz der Schüler im Kindesalter. Fachleute für Erwachsenenbildung (z.B. Knowles, Holton und Swanson 2005) führen eine Reihe von Besonderheiten und Prinzipien der Erwachsenenbildung auf. Unter anderem macht das Erwachsenenlernen Folgendes aus:

1. Das reale Bedürfnis nach Wissen. Erwachsene Schüler müssen bewusst das Bedürfnis nach Wissen verspüren: Sie können nur dann erfolgreich lernen, wenn sie verstehen, warum und zu welchem Zweck sie etwas lernen.

2. Die Betonung auf Selbstorientierung. Während des Erwachsenwerdens ändert sich das Selbstbild des Menschen: Im Unterschied zum abhängigen Kind sieht er sich eher als verantwortungsvolle Person, die ihre Handlungen selbst bestimmt. Daher sollte man Erwachsenen nicht nur eine aktivere Rolle im Planungs- und Bewertungsprozess eines Bildungsprogramms geben, sondern auch die Möglichkeit, sich im eigenen Lernprozess selbst zu orientieren. Wenn sie nämlich selbst für ihre Lernentscheidungen und -handlungen verantwortlich sind, dann lernen Erwachsene besser und merken sich das Gelernte auch länger.
3. Das Bedürfnis nach Berücksichtigung der eigenen Erfahrung. Erwachsene machen im Leben unterschiedliche Erfahrungen. In einem neuen Lernprozess sollten diese Erfahrungen berücksichtigt werden und bei der Aneignung neuer Kenntnisse und Fertigkeiten genutzt werden. Da die Erfahrungen eines Einzelnen individuell sind, eignen sich für die Erwachsenenbildung vor allem Methoden des Erfahrungslehrens, zum Beispiel Diskussions- oder Rollenspielmethoden.
4. Nützliche Orientierung. Erwachsene Schüler sind eher dazu bereit, sich beim Lernen zu bemühen, wenn der Lernstoff ihrem Beruf und ihrem alltäglichen Leben nützt. Im Unterschied zu jüngeren Schülern, die etwas lernen, was sie irgendwann später (vielleicht) anwenden werden, wollen Erwachsene in erster Linie das lernen, was sie sofort einsetzen können. Deshalb sollte man ihnen die Kenntnisse und Fertigkeiten beibringen, die sie wirklich brauchen und direkt anwenden können.

Alle diese Besonderheiten der Erwachsenenbildung sollte man bei der Planung von Bildungsprogrammen in Arbeitsorganisationen und bei der Auswahl angemessener Qualifizierungs- und Weiterbildungsmethoden für das Personal berücksichtigen.

Methoden und Techniken zur Qualifizierung und Weiterbildung

Der Unterricht kann am Arbeitsplatz (beim Ausführen der Arbeitsaktivität), in simulierten Arbeitsbedingungen (in speziellen Lern-Workshops oder mithilfe eines Simulators) und außerhalb des Arbeitsplatzes (in Unterrichtsräumen, unter Anwendung verschiedener Methoden wie zum Beispiel Vorlesungen, audio-visueller Demonstrationenmethoden, programmierten Unterrichts, Gruppendiskussionen, Rollenspiele und anderer) durchgeführt werden. Diese Unterrichtsmethoden werden kurz erläutert.

Ausbildung am Arbeitsplatz

Die älteste und häufigste Form von Arbeitseinweisung ist die *Ausbildung während der Arbeit*. Ein neuer Mitarbeiter lernt und erwirbt neue Fertigkeiten, indem er seine Arbeit mithilfe eines anderen, erfahrenen Mitarbeiters oder Ausbilders erledigt. Wichtig ist, dass der Unterricht systematisch und nach einem vorab bestimmten Programm abläuft und dass die Ausbilder für den Unterricht methodisch befähigt sind. Der Ausbilder erklärt, was und wie etwas getan wird, geht mit eigenem Beispiel voran und zeigt verschiedene Arbeitsweisen. Er beobachtet seinen Schüler und weist ihn auf seine guten und falschen Handlungen hin. Es ist wichtig, dass der Ausbilder seinen Schüler ermutigt, regelmäßig seinen Fortschritt kontrolliert und die Lehrinhalte und -methoden diesem anpasst.

Die Ausbildung am Arbeitsplatz ist auch ein wichtiger Bestandteil der traditionellen fachlichen Bildung. Das *Lehren* beinhaltet für Berufe im Gewerbe und im kleinen oder großen Unternehmertum auch einen praktischen Teil, der in adäquat ausgestatteten Gewerbebetrieben am Arbeitsplatz durchgeführt wird, in denen die Schüler von Handwerksmeistern, also Fachlehrern, unterrichtet werden.

Die Ausbildung während der Arbeit ist eine praktische und sparsame Ausbildungsform für Beschäftigte. Es muss nicht sonderlich in Ausstattung investiert werden und ein neuer Beschäftigter produziert und erwirtschaftet sofort etwas. Der wichtigste Vorteil ist, dass der Schüler beim Lernen eine sinnvolle und ganzheitliche Tätigkeit und reale Arbeitsaufgaben erfüllt, sodass der Lerntransfer komplett stattfindet. Der Nachteil ist allerdings, dass Informationen in einem solchen hektischen und lauten Arbeitsambiente schwerer vermittelt werden. Auch die Ausbilder können ein weiteres, großes Problem darstellen. Häufig wird diese Rolle einem beflissenen Mitarbeiter zugeteilt. Jemand, der seinen Beruf fachlich kompetent ausübt, muss aber nicht unbedingt auch ein guter Lehrer sein. Ausbilden fehlt es häufig am nötigen psychologischen und pädagogischen Wissen und manchmal sind sie auch nicht motiviert genug, um überhaupt lehren zu können. Das Entscheidende ist deshalb, dass Ausbilder, die neue Mitarbeiter schulen, einen Hang zu dieser Tätigkeit haben und vorher auch selbst die nötige Ausbildung dafür absolvieren.

Die Ausbildung am Arbeitsplatz beinhaltet ab und zu auch einen *Aufgabentausch*, also das Kennenlernen mehrerer Berufe, meist auch in unterschiedlichen Abteilungen. Der Neubeschäftigte hält sich in jeder Abteilung eine gewisse Zeit lang auf, zum Beispiel einen Monat. Diese Art von Bekanntmachung mit dem künftigen Arbeitsfeld trifft auf Auszubildende, Führungskräfte und Fachleute zu, die die komplette Organisation kennenlernen müssen. Aber auch Produktionsarbeiter können sich auf diese Art und Weise mit der Arbeit bekannt machen, am besten innerhalb ihrer Produktionsstätte. Auf diese Weise lernen die Teilnehmer ihre Organisation kennen und verstehen die besondere Rolle ihrer Tätigkeit innerhalb der Organisationsstruktur besser. Die Produktivität ist allerdings aufgrund häufiger Arbeitswechsel nicht gerade groß und die Lernqualität hängt von der Motivation und den Fähigkeiten der zugeteilten Leiter ab.

Eine Form der Ausbildung am Arbeitsplatz ist der **Mentoren-Unterricht**. Ein Mentor ist ein älteres, erfahreneres und einflussreicheres Organisationsmitglied, das einen Neubeschäftigten oder einen Auszubildenden bei der Arbeit während seines Anpassungszeitraums beaufsichtigt, leitet und berät. Der Mentor hilft seinem Schützling dabei, dass er oder sie schneller in die „Berufsgeheimnisse“ eingeweiht wird. Er dient als Musterbeispiel, als Quelle für Ratschläge und Unterstützung, aber auch als Beschützer, der seinem Schützling bei seiner Karriereentwicklung hilft.

Rahmen 4.1 – Aus der Praxis

TWI: Die Wiederaufnahme alten Ruhms?

TWI (Training Within Industry) war ein äußerst erfolgreiches Ausbildungsprogramm niedrigerer Führungskräfte und Industrieausbilder. Es wurde im Zweiten Weltkrieg in den USA entwickelt, um neue Mitarbeiter auszubilden, die die für den Krieg mobilisierten Beschäftigten ersetzen sollten. Es gab drei Module: das erste zur Förderung der Arbeitsvorgänge, das zweite zur Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen und das dritte, um den Ausbildern beizubringen, wie sie neue Mitarbeiter schneller und besser befähigen können. Das TWI ist nicht nur auf den Erfahrungen der besten Fachleute für praktische Ausbildung begründet, sondern auch auf psychologischen und arbeitsorganisatorischen Erkenntnissen, die hervorragend in eine Reihe von prägnanten Anleitungen und Prinzipien übertragen wurden. Aus dem TWI Handbuch² wird hier eine Art Merkblatt als Beispiel angeführt, das zeigt, wie neue Mitarbeiter geschult werden sollten:

I. Schritt – Vorbereitung des Mitarbeiters

Stellen Sie sicher, dass er/sie sich wohlfühlt.
Erklären Sie ihm/ihr die Arbeit und stellen Sie fest, was er/sie schon weiß.
Wecken Sie sein/ihr Interesse für das Erlernen dieser Tätigkeit.
Teilen Sie ihm/ihr die richtige Stelle zu.

III. Schritt – Leistungsüberprüfung

Bewegen Sie den Mitarbeiter dazu zu arbeiten, und korrigieren Sie seine Fehler. Er soll Ihnen jeden wichtigen Punkt erklären.
Stellen Sie sicher, dass er/sie alles versteht.
Machen Sie weiter bis Sie sich sicher sind, dass er/sie es gelernt hat.

² Das originale TWI-Handbuch, ein Bericht über das Projekt und die Resultate sowie andere Materialien sind auf folgender Internetseite zu finden: <http://www.trainingwithinindustry.net/T>.

II. Schritt – Erklären Sie die Vorgehensweise

Führen Sie jeden einzelnen Schritt aus, zeigen und veranschaulichen Sie ihn.

Betonen Sie jeden wichtigen Punkt.

Lehren Sie deutlich, ganzheitlich, geduldig und nur so viel, wie Ihr Mitarbeiter auf einmal bewältigen kann.

IV. Schritt – Beobachten Sie den Fortschritt ihres Mitarbeiters

Verhelfen Sie ihm/ihr zur Selbstständigkeit.

Bestimmen Sie, wen er/sie um Hilfe bitten kann.

Überprüfen Sie ihn/sie häufig.

Ermutigen Sie ihn/sie zu Fragen.

Verringern Sie allmählich Ihre Leitung und direkte Aufsicht.

Der Erfolg des TWI war einzigartig. Dank der Anwendung des „Multiplizierungsprinzips“ (lehre diejenigen, die dann später andere lehren) wurden während des Krieges mehr als 1,6 Millionen Beschäftigte befähigt. Überall, wo dieses Programm angewandt wurde, dauerte die Mitarbeiterqualifizierung kürzer, es wurde mehr produziert und weniger weggeworfen. Nach dem Krieg wurde das TWI-Programm nicht mehr verwendet, aber es wurde mithilfe der amerikanischen technischen Hilfe in einige europäische und asiatische Länder exportiert. So wurde es auch im ehemaligen Jugoslawien angepasst, wo es Kaderausbildungszentren unter der Bezeichnung PIR (Praktische Ausbildung für Führungskräfte) anwandten. Den größten Erfolg erzielte das Programm in japanischen Unternehmen (vor allem bei Toyota), in denen Prinzipien und die Praxis der systematischen Verbesserung der Produktivitätseffizienz auf ihm aufgebaut wurden (die sogenannte *Lean*-Produktion und *Kaizen*-Kultur). Vielleicht steigt das Interesse am TWI in den USA in den letzten Jahren wieder aufgrund der japanischen Erfolge. In Unternehmen wird es wieder verwendet und es werden neue Texte darüber verfasst. Dineros Buch (2005) spiegelt die Geschichte, den Inhalt und die Möglichkeiten des TWI gut wider.

Der Mentoren-Unterricht kann zur Entwicklung einiger Fertigkeiten beitragen, aber er steuert viel mehr zur Bildung von Werturteilen und Standpunkten zu organisatorischen Prioritäten bei. Am häufigsten wird diese Unterrichtsform bei der Qualifizierung von künftigen Führungskräften angewandt, aber auch bei anderen Beschäftigten in Berufen, in denen komplexe Entscheidungen und heikle Kundenbeziehungen gefragt sind. Der Erfolg des Mentoren-Unterrichts hängt in jedem Fall von den fachlichen und moralischen Qualitäten des Mentors ab. Es gibt nicht viele Forschungen über den Erfolg des Mentoren-Unterrichts, aber es ist bekannt, dass es erhebliche Unterschiede darin gibt, wie viel Zeit und Energie einzelne Mentoren ihren Schützlingen widmen.

Hrvatski izvornik

Kroatischer Ausgangstext

Poglavlje 4.

PROFESIONALNO OSPOSABLJAVANJE I USAVRŠAVANJE

Osim spособnosti i prikladnih osobina ličnosti, za snalaženje u radu i uspješno obavljanje nekog posla potrebna su i određena znanja i vještine. Zato ljudi uče, osposobljavaju se za svoj posao – najprije u različitim školama i drugim obrazovnim ustanovama, a potom i u svojim radnim organizacijama. Profesionalno obrazovanje je sastavnica prilagodbe čovjeka radu i pretpostavka učinkovitosti svake organizacije. To je osobito važno danas u uvjetima globalizacije, kad organizacije moraju biti uspješne u međunarodnoj konkurenciji. Samo vrhunski osposobljena radna snaga može im dati kompetitivnu prednost, koja je prijeko potrebna za opstanak i rast.

Ključna uloga obrazovanja i izobrazbe u društveno-ekonomskom razvoju istaknuta je u strategijskim dokumentima najvišeg ranga. Primjerice, Lisabonska strategija, koju su donijeli čelnici Europske unije na svom zasjedanju u Lisabonu 2000. godine, ističe da su upravo obrazovanje i izobrazba osnovne poluge za ostvarenje konkurentnoga gospodarstva, koje je sposobno za održivi gospodarski rast. Na tom tragu i Nacionalno vijeće za konkurentnost, savjetodavno tijelo hrvatske Vlade, u svojim "55 preporuka za povećanje konkurentnosti Hrvatske" na prvom mjestu navodi preporuke koje se odnose na obrazovanje za rast i razvoj. "Obrazovanje povećava konkurentnost gospodarstva osiguranjem potrebne kvalitete ljudskih resursa. Upravo obrazovanje omogućuje stjecanje znanja, vještina, stavova i vrijednosti koji su pojedincu potrebni za ostvarivanje radnih i društvenih uloga." (Nacionalno vijeće za konkurentnost, 2004, str. 19)

Uspješne radne organizacije ulažu u obrazovanje. Prema podacima Američke udruge za izobrazbu i razvoj (ASTD), organizacije u SAD godišnje troše više od 126 milijardi US\$ na osposobljavanje i usavršavanje svojih namještenika.

Po jednom zaposlenom to iznosi više od 1000 US\$ godišnje, a uspješnije organizacije troše i više. Dijelomice su i (p)ostale uspješne zato što njihove razvojne planove prati i intenzivna djelatnost profesionalnog osposobljavanja i usavršavanja osoblja. Empirijska istraživanja, naime, pokazuju da postoji povezanost između opsega obrazovne djelatnosti i nekih pokazatelja organizacijske uspješnosti (Theranou, Saks & Moore, 2007).

U ovom poglavlju razmotrit ćemo ciljeve, postupke i učinke profesionalnog obrazovanja i izobrazbe. U osnovi svake obrazovne aktivnosti proces je učenja – psihički proces koji psihologija sustavno istražuje. Zato su psihologijske spoznaje bitne za organizaciju uspješne obrazovne djelatnosti.

Obrazovna djelatnost, učenje i njihovi učinci

Određenje pojmova

Dosad je već spomenuto nekoliko međusobno povezanih izraza: obrazovanje, izobrazba, osposobljavanje, usavršavanje i učenje. Premda njihova upotreba nije jednoznačna, pokušat ćemo ih ukratko odrediti i precizirati njihove međudnose.

Učenje je temeljni i najširi pojam – to je psihički proces trajnije promjene pojedinca pod utjecajem iskustva i vježbe, odnosno „proces kojim iskustvo ili vježba proizvode promjene u mogućnostima obavljanja određenih aktivnosti“ (Zarevski, 1994, str. 115.). Učenje je presudno za opstanak pojedinca i društva. Sve naše osobine i mogućnosti, osim nekih koje su izravno određene biološkim sazrijevanjem, stečene su učenjem. Na društvenoj razini cjelokupna se kultura nekog naroda temelji na učenju zajedničkih znanja i normi ponašanja. Zato se spontani oblici tzv. prirodnog učenja, u svakom društvu nastoje nadograditi organiziranim oblicima učenja.

Obrazovanje i odgoj su oblici organiziranog i sustavnog učenja ili edukacije; prvi je usmjeren na stjecanje novih znanja i vještina, a drugi oblikovanju navika, stavova i vrijednosti (Pastuović, 1999). Cilj im je pripremiti pojedince za obnašanje njihovih ključnih životnih uloga – radne, obiteljske, građanske. Osim instrumentalne, obrazovanje ima i intrinzičnu vrijednost: pospješiti razvoj svih potencijala nekog pojedinca i tako pridonijeti povećanju kvalitete njegova života.

U ovom tekstu naglasak će biti na *profesionalnom obrazovanju*, koje je primarno usmjereno na znanja i vještine koje su potrebne u radu. Obrazovanju koje je usko usmjereno prema razvoju profesionalnih vještina srodan termin je *izobrazba*.¹³ Prema Pastuoviću (1999, str. 45) „izobrazba je poseban oblik obrazovanja – suženog na specifična, unaprijed određena i neposredno primjenjiva znanja i motorne vještine“. Slično je gledište imao i Petančić (1968, str. 95): „Dok su za obrazovanje karakteristična šira opća i fundamentalna znanja, izobrazba se ograničava na praktična iskustva, na vještine i navike nužne za vršenje određujućeg rada i radnji. Mijenjanje čovjeka prema zahtjevima konkretnih poslova, njegovo neposredno spremanje za uspješno obavljanje rada, nazivamo izobrazbom.“

Prema Petančiću, obrazovanje i izobrazba dva su oblika jedinstvenog procesa osposobljavanja. Prema tome, *osposobljavanje* je obrazovanje i izobrazba pojedinaca za neku društveno korisnu djelatnost. Osposobljavanje za svaki posao uključuje neku kombinaciju obrazovanja i izobrazbe, a njihov relativni udio može se razlikovati kod različitih vrsta poslova. Općenito, što je posao složeniji, udio obrazovne komponente veći je. To vrijedi i za profesionalno *usavršavanje* – proces kojim već osposobljeni pojedinci obnavljaju i nadopunjuju ranije stečena znanja i vještine.

Ishodi učenja: znanje, vještine i kompetencije –

Znanje je prvi neposredni rezultat učenja. Znanje je skup organiziranih informacija koje posjeduje neki pojedinac ili, zbirno, neka skupina pojedinaca ili cjelokupna kultura. Postoje različite klasifikacije znanja, ali u psihologiji prevladava podjela na deklarativno i proceduralno znanje. *Deklarativno* (ili konceptualno) jest znanje o činjenicama, pojavama i procesima, koje se može izraziti eksplicitno. Navesti da je SPSS statistički program za analizu podataka u socijalnim znanostima, ili nabrojiti glavne dijelove automobila, primjeri su deklarativnog znanja. S druge strane, *proceduralno znanje* operativno je znanje o tome *kako* nešto učiniti; ono je implicitno, iskazuje se u ponašanju i ne možemo ga lako iskazati riječima. Korištenje nekog računalnog programa ili upravljanje automobilom, primjeri su proceduralnog znanja. Ono, zapravo, čini kognitivnu osnovu naših vještina.

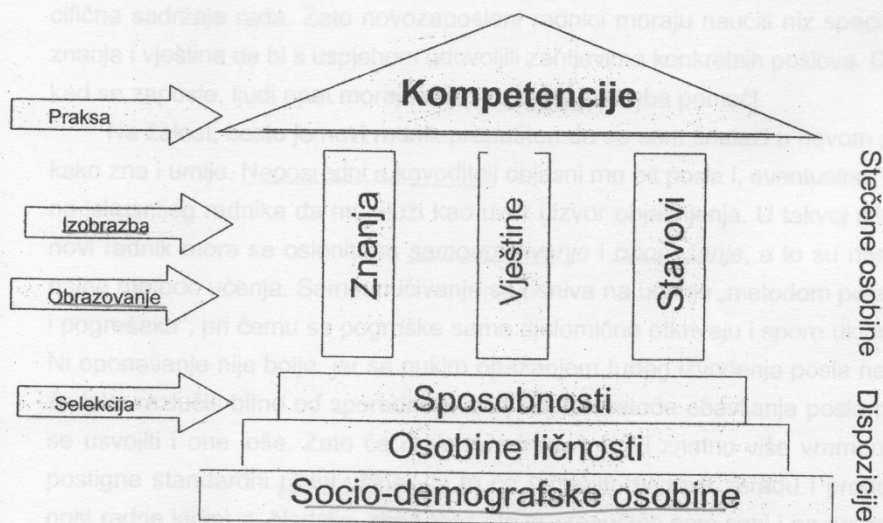
¹³ Razlike između *obrazovanja* i *izobrazbe*, analogne su razlikama koje se anglo-američkoj literaturi navode za termine *education* i *training* (vidi npr. Patrick, 1992).

Vještina se može shvatiti kao visoki stupanj ostvarenog proceduralnog znanja. Očituje se u brzom i preciznom izvođenju nekog složenog slijeda naučenih radnji. Obično se razlikuju dvije vrste vještina: psihomotoričke i intelektualne. U tzv. psihomotoričkih vještina (npr. brzo slanje SMS poruke, sigurna vožnja bicikla) istaknuta je vanjska, mišićna komponenta. S druge strane, u intelektualnih vještina (npr. znalačko igranje šaha, rješavanje matematičkih problema) naglašen je simbolički aspekt, a mišićna je komponenta zanemariva. Međutim, razlikovanje te dvije vrste vještina upitno je jer one imaju mnogo zajedničkih obilježja (vidi Rosenbaum, Carlson i Gilmore, 2001). U svakom slučaju, imaju ista osnovna obilježja: a) vještina uvijek predstavlja organizirani slijed aktivnosti, a ne neku izoliranu mišićnu akciju ili simboličku operaciju; b) ta sekvenca pokreta prilagođena je nekom određenom cilju (primjerice, vješti slijed pokreta košarkaša pri ubacivanju lopte u koš, prilagođen je upravo tom cilju, a ne cilju da se zabije gol u rukometu); c) vještine su stečene, one se izgrađuju postupno u toku vježbanja, odnosno, sustavnog obnavljanja aktivnosti. Zato se vještina može odrediti kao *čestim ponavljanjem stečena organizirana sekvenca aktivnosti koja omogućuje pojedincu da lakše i uspješnije obavlja određene radnje*.

Osim znanja i vještina, koji čine naša kognitivna svojstva, učenjem se stječu i stavovi i vrijednosti, koji čine konativni dio naše ličnosti. Stav je stečena sklonost da se prema kome ili prema čemu reagira pozitivno ili negativno. U strukturnom pogledu, stav je sklop uvjerenja, pozitivnih ili negativnih čuvstava i ponašajnih namjera. Vrijednosti su sklopovi trajnijih uvjerenja o tome što ispravno, dobro ili poželjno. U dinamičkom pogledu one predstavljaju hijerarhijsku organizaciju pojedinačnih potreba, želja i ciljeva, koja olakšava odlučivanje i usmjerava ljudsko ponašanje. Stavovi i vrijednosti se formiraju u procesu socijalizacije. Zato programi ranog obrazovanja imaju naglašenu odgojnu komponentu usmjerenu formiranju stavova i vrijednosti. To je manje prisutno u programima obrazovanja i izobrazbe odraslih, dijelomice i zato što se jednom formirani stavovi teško mijenjaju. Ipak, postoje edukacijski programi u organizacijama, koji su usmjereni baš na stavove i vrijednosti. Takvi su, primjerice, programi izobrazbe za povećanje sigurnosti u radu koji promiču opreznije ponašanje i nošenje osobne zaštitne opreme, ili programi u multinacionalnim kompanijama koji promiču razumijevanje i toleranciju kulturalne različitosti.

Na kraju, treba spomenuti još dva pojma, koji se danas često spominju kao ciljevi i ishodi obrazovnog procesa. To su kompetentnost i kompetencija. Puno je nejasnoća i nesuglasja u njihovom pojmovnom i operativnom određenju. Ipak, čini se da prevladava gledište da su ta dva pojma u međusobnom odnosu

kao cjelina prema dijelu (Mulder, 2007). *Kompetentnost* bismo mogli odrediti kao svojstvo nekoga tko je osposobljen dobro (u skladu s nekim standardom) obaviti neki zadatak, aktivnost ili posao. *Kompetencije* su dijelovi, sastavnice tog svojstva (Kaslow, 2004). Možemo ih odrediti kao dinamičke klastere čovjekovih osobina – sposobnosti, znanja, vještina i stavova – koje čine osnovu *stručne osposobljenosti* ili kompetentnosti. Zapravo, kompetencije su određene kombinacije znanja, vještine i sposobnosti koje se očituju u nekoj radnoj aktivnosti i omogućuju realizaciju pojedinih radnih zadataka.



Slika 4.1. Arhitektonski model kompetencija (modificirano prema Roe, 2002).

Kompetencije su sastavnice stručne osposobljenosti, koje objedinjuju različite sklopove znanja, vještina i stavova, a utemeljene su u našim sposobnostima i osobinama ličnosti.

Kao što slika 4.1 ilustrira, kompetencije su kombinacije različitih osobina. Utemeljene na sposobnostima i osobinama ličnosti, one integriraju stečena znanja i vještine, ali i određene stavove i vrijednosti. Sposobnosti i osobine ličnosti relativno su postojeane osobine koje se, kad su jednom razvijene, malo mijenjaju. Na njih ne možemo znatnije djelovati izobrazbom i obrazovanjem, ali ih uzimamo u obzir pri selekciji osoblja. No to ne umanjuje važnost učenja u razvoju kompetencija: budući da su znanja i vještine, kao i stavovi i vrijednosti, stečene osobine, kompetencije se oblikuju tijekom obrazovanja, izobrazbe i realne profesionalne prakse.

Potreba za obrazovanjem i izobrazbom u današnjim organizacijama

Osnovno stručno osposobljavanje za većinu se ljudi organizira u strukovnim školama i na visokoškolskim studijima. Tamo se stječu temeljna znanja i vještine postojećih zanimanja, koje pojedincima omogućuju da se natječu za pojedine poslove i radna mjesta. Ali ta znanja i vještine najčešće nisu dostatni za uspješan rad na svakom radnom mjestu. Poslova i radnih mjesta ima puno više nego zanimanja koje školski sustav pokriva svojim obrazovnim programima. Osim toga, nominalno isti poslovi u različitim organizacijama često imaju različite specifične sadržaje rada. Zato novozaposleni radnici moraju naučiti niz specifičnih znanja i vještina da bi s uspjehom udovoljili zahtjevima konkretnih poslova. Dakle, kad se zaposle, ljudi opet moraju učiti. I u tome im treba pomoći.

Na žalost, često je novi radnik prepušten da se sam snalazi u novom poslu kako zna i umije. Neposredni rukovoditelj objasni mu bit posla i, eventualno, uputi na iskusnijeg radnika da mu služi kao uzor i izvor objašnjenja. U takvoj situaciji novi radnik mora se osloniti na samoupućivanje i oponašanje, a to su neracionalne metode učenja. Samoupućivanje se osniva na učenju „metodom pokušaja i pogrešaka“, pri čemu se pogreške samo djelomično otkrivaju i sporo uklanjaju. Ni oponašanje nije bolje, jer se pukim opažanjem tuđeg izvođenja posla ne može lako razlučiti bitno od sporednog, a uz dobre metode obavljanja posla mogu se usvojiti i one loše. Zato će novom radniku trebati znatno više vremena da postigne standardni radni učinak, a to će umanjiti njegovu zaradu i produktivnost radne jedinice. Nadalje, zbog toga što je prepušten sam sebi i ne napreduje željenim tempom, novi se radnik može obeshrabriti i izgubiti motivaciju za učenje. Njegov konačni radni učinak zato može biti znatno niži od onoga koji je mogao postići uz sustavno vođenje i poučavanje.

Dobar primjer za to učenje je vještine skijanja. Razvoj različitih skijaških „škola“ i metodike poučavanja skijaške vještine omogućio je učinkovito podučavanje početnika. Nekada su skijaši rekreativci uglavnom sami učili skijati i trebalo im je i desetak sezona da postignu razinu koju učenici uz poduku kvalificiranih skijaških učitelja postignu u samo dvije-tri sezone. Osim toga znatno je niža i konačna razina vještine koju tijekom godina mogu dostići samouki skijaši. Slični su rezultati zabilježeni i u industrijskom radu. Primjerice, u jednoj industrijskoj tkaonici pamuka godinu dana pratili su tjednu zaradu novih radnika (koja je bila vezana uz njihov radni učinak). Dio praćenih radnika je imao specijalnu izobrazbu, a dio se osposobljavao na tradicionalan način – samoupućivanjem na radnom mjestu. Potonjima je trebalo 12 mjeseci da postignu prosječnu zaradu

u pogonu, a radnici koji su prošli specijalnu izobrazbu trebali su manje od 6 mjeseci (prema McCormick i Tiffin, 1974).

Sustavna izobrazba u organizacijama nije potrebna samo novozaposlenim radnicima. Stručno usavršavanje potrebno je i iskusnom osoblju. Jedan od ciljeva može biti *sačuvati postojeće vještine*, osobito tamo gdje su one važne, a rijetko se aktiviraju u poslu. Primjerice, operatori u industrijskim sustavima visokog rizika (nuklearne elektrane, kemijska procesna industrija, avijacija) moraju biti visoko uvježbani za postupanje u uvjetima izvanrednih događaja. Budući da su takvi događaji iznimno rijetki, osoblje mora povremeno na simulatorima obnavljati procedure i postupke. Nadalje, cilj obrazovanja i izobrazbe u organizaciji može biti *razviti nove vještine i znanja*, da bi se omogućio drugačiji način rada i veći stupanj produktivnosti ili usvajanje proizvodnje nove kategorije proizvoda i prilagodbe na novu tehnologiju i/ili organizaciju radu. Svaka znatnija promjena u organizaciji zahtijeva i odgovarajuću obrazovnu intervenciju.

Stjecanje novih znanja i vještina osobito je važno danas, kad je zbog ubrzanog znanstvenog razvoja tzv. tehnološki vijek (razdoblje trajanja istovrsne tehnologije) postao znatno kraći od ljudskog vijeka. U starom i srednjem vijeku prosječni ljudski vijek trajao je nekih 30 do 40 godina, a tehnologija se nije mijenjala tijekom nekoliko ljudskih generacija. Danas prosječni ljudski vijek u razvijenim zemljama traje više od 70 godina, a tijekom njega promijeni se veći broj tehnoloških razdoblja. U takvim okolnostima cjeloživotno učenje postaje prijeko potrebnim i za organizaciju i za pojedinca. Organizaciji je stručno usavršavanje osoblja potrebno zato da poveća svoju konkurentnost i osigura opstanak na tržištu, a pojedincu zato da bolje uspije u poslu te sačuva i poveća svoju „zapošljivost“, što je osobito važno danas kad se organizacije više ne obvezuju na dugovječnu vezu s namještenicima.

Osim razvoja potrebnih vještina i znanja, edukacijski programi u organizacijama mogu imati i socijalizacijsku funkciju. Edukacijskim programom može se prenijeti poruka o organizacijskim prioritetima, vrijednostima i normama ponašanja. Obrazovna intervencija može biti usmjerena na razvoj zajedništva i timskog duha, povećanje individualne odgovornosti i organizacijske odanosti, kao i drugih pretpostavki za povećanje zadovoljstva, motivacije i uspješnosti u radu.

Psihologijski uvjeti i načela uspješnog učenja

Prije nego što prijeđemo na metodološke probleme planiranja obrazovanja i izobrazbe u radnim organizacijama, valja se kratko zadržati na osnovnim načelima uspješnog učenja. Psiholozi su proveli na tisuće eksperimentalnih istraživanja životinjskog i ljudskog učenja i na temelju toga oblikovali nekoliko utjecajnih teorija učenja. One nam ne pružaju odgovore na sva pitanja o složenoj aktivnosti učenja odraslog čovjeka, ali upućuju na neka načela koja treba uzeti u obzir pri planiranju i realizaciji bilo kojeg obrazovnog programa. Za uspješno učenje osobito je važno sljedeće:

1. Osigurati **motivaciju** polaznika: objasniti ciljeve i razloge učenja, osigurati povratnu informaciju i pozitivno potkrepljenje tijekom učenja.
2. Poticati **vježbanje**, što više vježbanja i obnavljanja aktivnosti, to uspješnije učenje, osobito u stjecanju vještina.
3. Omogućiti **transfer** naučenog u aktivnosti stvarnog posla, kreiranjem obrazovnih aktivnosti koje imaju što više sličnosti s poslom.
4. Prilagoditi proces poučavanja sposobnostima i motivacijskim osobitostima polaznika. U tom pogledu, učenje odraslih ima svoje andragoške specifičnosti.

U nastavku ukratko objašnjavamo ta načela.

Motivacija i potkrepljenje

Svako učenje zahtijeva veći ili manji napor. Potreban je misaoni napor za razumijevanje onoga što se uči, a potom i voljni napor za ponavljanje građe i ustrajno vježbanje. Dobra motivacija za učenje prijeko je potrebna da bi se ustrajalo u tom naporu. Uistinu samo motivirana osoba, koja želi učiti, pokazat će očekivani napredak u učenju. Za organizatore obrazovnih aktivnosti to znači dvoje: (1) trebaju se pobrinuti da polaznici posjeduju početnu motivaciju za učenje i (2) trebaju osigurati da sam program i okolnosti koje prate njegovo odvijanje kontinuirano podupiru početnu motivaciju polaznika.

Ako su ciljevi nekog obrazovnog programa razumno postavljeni na temelju sustavno istraženih obrazovnih potreba (o tome kasnije), može se očekivati da će i oni kojima je program namijenjen biti zainteresirani za njega. Pa ipak događa se da radnici ne pokazuju oduševljenje prema nekom programu osposobljavanja

ili usavršavanja. Katkad se pruža i više ili manje otvoren otpor. To se osobito događa u učenju novih radnih postupaka koji mijenjaju ustaljeni način rada. Važno je izbjeći otpor i *osigurati potrebnu početnu motivaciju*. Zato svakom obrazovnom programu treba prethoditi jedna ili više uvodnih sjednica na kojima će se objasniti smisao i ciljevi konkretne obrazovne aktivnosti. Pogrešno je pretpostaviti da su ciljevi i potencijalni probitci obrazovanja očigledni, jer se i interesi pojedinih socioekonomskih skupina u organizaciji mogu razlikovati. U svakom slučaju važno je da obrazovanje doista koristi i onima kojima je namijenjeno te da su oni toga svijeni. Dobroj početnoj motivaciji, osim toga, pridonosi i povoljna opća organizacijska klima (Colquitt, LePine, & Noe, 2000).

Važnu komponentu motiviranog ponašanja čini unutarnja ili *intrinzična motivacija*, koja proizlazi iz samog zadovoljstva obavljanja neke aktivnosti (u ovom slučaju učenja). Naime, učenici mogu i u samoj građi koju trebaju naučiti otkriti dovoljno zanimljivih sadržaja koji će poticati njihov interes i pružiti im zadovoljstvo u samom činu učenja novih sadržaja. Hoće li se to dogoditi, i koliko, ovisi jednim dijelom o sadržaju obrazovnih programa i načinu na koji su ustrojeni. Zato pri programiranju obrazovnih sadržaja valja voditi računa da programi budu sadržajno i metodički prilagođeni onima kojima su namijenjeni.

Međutim, budući da organizirano učenje može trajati danima ili mjesecima, početna motivacija i intrinzični poticaji neće biti dostatni. Zato kontinuirani napor koji učenici ulažu u učenje treba *potkrijepiti ekstrinzičnim poticajima*. „Potkrepljenje“ je jedan od ključnih pojmova u psihologiji učenja, koji se ovisno o teorijskoj koncepciji ponešto različito određuje. Ovdje ćemo ga odrediti kao čin pojačavanja nekog ponašanja (napora pri učenju) koji proizlazi iz neposrednih posljedica tog ponašanja. Što je veća nagrada koja slijedi napor uložen u učenje, to je vjerojatnije ponovno ulaganje napora. Nagrade pri tom mogu biti različite: pohvala nastavnika, dobra ocjena, javno priznanje, povećanje plaće kad se dostigne neki standard... Bitno je da nagrada nešto znači pojedincu i da se opetovano daje, i to neposredno nakon što se željeno ponašanje dogodilo. U tom pogledu osobito učinkovit oblik potkrepljenja je jest *povratna informacija o postignutim rezultatima*. Kad su učinak i napredak u učenju dobri, pozitivna povratna informacija snažno potkrepljuje učenje. A kad je učinak loš, negativna povratna informacija kazuje učeniku da svoj način rada mora promijeniti.

Vježba – aktivno ponavljanje aktivnosti

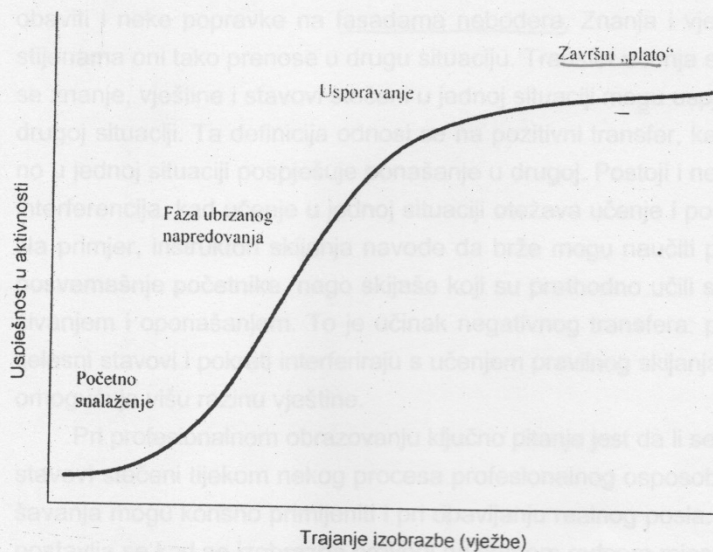
Kad nešto učimo, nije dovoljno samo čuti, pročitati i razumjeti, već gradivo treba utvrditi i mnoge podatke trajnije upamtiti. To je moguće samo aktivnim ponavljanjem gradiva. *Repetitio est mater studiorum* (ponavljanje je majka učenja), kaže već latinska poslovice. Međutim za učenje s razumijevanjem nije dovoljno ni dobro samo ponavljati građu, već je treba izraziti vlastitim formulacijama. Na taj način usvojeni materijal pretvaramo u pravo znanje.

Ponavljjanje je osobito važno pri stjecanju vještina. Polaznik auto-škole, ma koliko bio sposoban i motiviran, neće samo na temelju objašnjenja i demonstracija naučiti voziti. On mora sjesti za volan i vježbati upravljanje vozilom, odnosno uporno ponavljati niz aktivnosti koje mora naučiti. Pritom se zapravo ne provodi samo puko ponavljanje, jer pri svakom novom izvođenju dolazi do neke promjene. Pri stjecanju psihomotoričke vještine mogu se uočiti sljedeće glavne promjene:

- Pojedinačne radnje, koje su u početku bile svjesno kontrolirane, postupno se sjedinjavaju u jednu cjelovitu strukturu. Pri prebacivanju u nižu brzinu početnik će u početku sukcesivno izvoditi nekoliko svjesno kontroliranih pojedinačnih radnji: „skidam nogu s gasa ... pritišćem kvačilo ...prebacujem mjenjač u nižu brzinu ... otpuštam kvačilo“. Vježbanjem te će radnje postupno integrirati kao automatizirane operacije u sklopu cjelovite radnje „ubacivanja“ u nižu brzinu.
- Postupno se uklanjaju svi nekorisni i suvišni pokreti, koji smanjuju učinkovitost i povećavaju energetska cijenu rada. Opažanja i sustavna snimanja aktivnosti početnika redovito pokazuju mnoge suvišne i „neuglađene“ pokrete. Takvi pokreti vježbom postupno nestaju, a sve više prevladavaju ujednačeni i ritmički pokreti, koji se odvijaju bez zastajkivanja. Paralelno se smanjuje i opća napetost koja redovito prati prve pokušaje izvođenja neke neuvježbane radnje.
- Mijenja se osjetna regulacija aktivnosti. U početku je ključna uloga eksterocepcije, poglavito vidnih osjeta. Neuvježbana osoba na tipkovnici traži očima svako pojedino slovo. Uvježbana daktilografinja, međutim, piše „na slijepo“. Iskusnom vozaču dovoljno je dotaknuti mjenjač da bi znao u kojoj je brzini. To je moguće jer su signali iz propriceptora (receptora u mišićima) dovoljni za regulaciju pokreta. Propriceptivna regulacija omogućuje svojevrstu automatizaciju pokreta, pri čemu je svaki pokret izazvan kinestetičkim osjetom prethodnog pokreta. Na taj način oslobađaju se eksteroceptori, koji su potrebni za globalnu regulaciju aktivnosti (npr. praćenje prometnih znakova).

Zahvaljujući ovim promjenama, aktivnost koja se uči izvodi se sve lakše, brže i preciznije. Pri učenju nekog posla, to se očituje na tri načina: (1) smanjuje se vrijeme obavljanja radnih zadataka (dakle, povećava se količina proizvedenog u jedinici vremena); (2) smanjuje se broj pogrešaka pri radu i (3) povećava se kakvoća proizvedenoga. Sve te promjene mogu se pratiti na krivuljama vježbe.

Krivulja vježbe prikazuje uspješnost obavljanja nekog zadatka u funkciji trajanja vježbe (broja pokušaja u eksperimentima, odnosno sati učenja ili dana izobrazbe u praksi). Na slici 4.2 shematski je prikaz jedne prosječne krivulje učenja, kakvu možemo dobiti poliranjem podataka za skupinu ljudi. Na takvoj krivulji moguće je uočiti nekoliko faza. Prva je faza početnog (ne)snažavanja, tijekom koje je napredovanje usporeno. Ona se može pojaviti u svladavanju složenih vještina, ali u pravilu izostaje u svladavanju jednostavnijih vještina. Nakon toga slijedi razdoblje ubrzanog napretka, tijekom kojega se odvija većina učenja. U završnom razdoblju opet nastaje usporavanje i završni „plato“. Plato je razdoblje tijekom kojeg nema vidljivog napretka u učenju, pa krivulja učenja poprima vodoravni položaj. U individualnih krivulja vježbe katkad se može pojaviti i više privremenih platoa, ali budući da se oni ne javljaju u svih pojedinaca u isto vrijeme, u prosječnoj krivulji učenja vidljiv je u pravilu samo završni plato.



Slika 4.2. Krivulja vježbe u stjecanju složenih vještina.

Ovo je shematski prikaz krivulje kakav možemo dobiti poliranjem podataka registriranih na skupini ljudi. Individualne krivulje vježbe nisu tako glatke i pravilne, a katkad mogu pokazivati i nekoliko privremenih platoa.

Fenomen „platoa“ pobudio je dosta rasprave. Jedno objašnjenje završnog „platoa“ daje teorija fizioloških granica. Prema toj teoriji razvoj vještine nekog pojedinca ograničen je urođenim granicama u brzini njegovih mentalnih i motoričkih reakcija. Pojava završnog platoa pokazuje da su fiziološke granice dosegnute. S druge strane, postoje podatci koji niječu postojanje konačnog platoa. Fitts i Posner (1967) prikazali su podatke nekoliko eksperimentalnih psihologa, koji su istraživali razvoj vještina tijekom iznimno dugih razdoblja vježbe. U tim istraživanjima motivirani su sudionici uvježbavali zadatke tijekom nekoliko mjeseci te u više stotina ili tisuća pokušaja. Dobiveni su podatci pokazali da napredovanje zapravo nije prestalo tijekom dugih razdoblja vježbe, nego je samo nastalo logaritamsko usporavanje. Naime, ako se logaritam radnog učinka prikaže u funkciji logaritma količine vježbe, tada krivulja vježbe postaje pravac. Poboljšavanje je vještine, dakle, kontinuirano, samo se tempo poboljšanja usporava s produženim trajanjem vježbe.

Transfer učenja

Kao što je iz nekih primjera poznato, uvježbani alpinisti mogu uspješno obaviti i neke popravke na fasadama nebodera. Znanja i vještine stečene na stijenama oni tako prenose u drugu situaciju. Transfer učenja stupanj je u kojem se znanje, vještine i stavovi stečeni u jednoj situaciji mogu uspješno primijeniti u drugoj situaciji. Ta definicija odnosi se na pozitivni transfer, kad iskustvo stečeno u jednoj situaciji pospješuje ponašanje u drugoj. Postoji i negativni transfer ili interferencija, kad učenje u jednoj situaciji otežava učenje i ponašanje u drugoj. Na primjer, instruktori skijanja navode da brže mogu naučiti pravilnom skijanju posvemašnje početnike, nego skijaše koji su prethodno učili skijanje samoupućivanjem i oponašanjem. To je učinak negativnog transfera: pogrešno naučeni tjelesni stavovi i pokreti interferiraju s učenjem pravilnog skijanja koje u konačnici omogućuje višu razinu vještine.

Pri profesionalnom obrazovanju ključno pitanje jest da li se znanja, vještine i stavovi stečeni tijekom nekog procesa profesionalnog osposobljavanja ili usavršavanja mogu korisno primijeniti i pri obavljanju realnog posla. Takvo pitanje ne postavlja se kad se izobrazba provodi na samom radnom mjestu tijekom obavljanja realnih radnih aktivnosti. Tada je transfer učenja neupitan. Ali kad se izobrazba obavlja u simuliranim radnim uvjetima i u učionicama izvan radnog procesa, pitanje transfera učenja valja svakako postaviti. Možemo li u učionici naučiti ljude

vještinama koje će koristiti u realnom poslu? Mogu li se vještine stečene pri obuci pilota na klipnim avionima prenijeti i na upravljanje mlaznim avionima? Da li izobrazbom iz međuljudskih odnosa stječemo znanja i vještine koje pridonose rukovodnom ponašanju u realnim situacijama? To su ključna pitanja koja organizatori obrazovnih procesa moraju kritički razmotriti. Izobrazba ima smisla samo ako je odgovor potvrđan.

Prema jednoj psihologijskoj teoriji, transfer učenja ovisi o količini *identičnih elemenata* koji su zajednički aktivnostima obuhvaćenim izobrazbom i aktivnostima u realnom poslu. Zato je potrebno sadržaje, aktivnosti i okolnosti izobrazbe programirati tako da budu što sličnije onima u stvarnom poslu. Aktivnosti tijekom izobrazbe i one u stvarnom poslu moraju sadržavati što više „identičnih elemenata“. To je moguće samo ako se odabir i programiranje obrazovnih sadržaja temelje na detaljnoj analizi radne djelatnosti. Zato je analiza radne djelatnosti važna sastavnica planiranja i pripreme obrazovnih programa u organizacijama.

No, osim o sadržaju i strukturi onoga što se uči, transfer učenja može ovisiti i o okolnostima primjene naučenoga. Tako su Rouillier i Goldstein (1993) pokazali da je za transfer naučenog važna *organizacijska klima*. Svoje istraživanje proveli su na pomoćnicima voditelja restorana brze prehrane, u organizaciji koja je u svom lancu imala stotinjak restorana. Nakon jednotjedne izobrazbe, polaznici su slučajnim rasporedom raspoređeni u restorane, u kojima je ispitana i organizacijska klima. U restoranima s organizacijskom klimom koja potiče i nagrađuje primjenu znanja polaznici su pokazali veći transfer, tj. ono što su naučili tijekom izobrazbe više su primjenjivali u praksi.

Učenje odraslih

Polaznici obrazovnih programa u radnim organizacijama odrasli su ljudi. Zaokupljeni svojim poslovima i socijalnim ulogama, oni imaju osobit pristup učenju. Njihov pristup učenju u mnogočemu se razlikuje od učenika u dječjoj dobi. Stručnjaci za obrazovanje odraslih (npr. Knowles, Holton i Swanson, 2005) opisuju niz osobitosti i načela obrazovanja odraslih. Između ostalog, za učenje odraslih ljudi karakteristično je sljedeće:

1. Realna potreba za znanjem. Odrasli učenici moraju imati osviještenu potrebu za znanjem; oni mogu uspješno učiti samo ako razumiju zašto nešto uče i čemu će to poslužiti.

2. Naglasak na samousmjeravanju. Odrastanjem čovjek mijenja sliku o sebi: za razliku od ovisnog djeteta, on sve više vidi sebe kao odgovornu osobu koja sama usmjerava svoje postupke. Zato odraslim osobama treba pružiti aktivniju ulogu u procesu planiranja i vrednovanja obrazovnog programa i mogućnost samostalnog usmjeravanja vlastitog učenja. Kad su odgovorni za svoje odluke i postupke učenja, odrasli uče bolje i naučeno duže pamte.
3. Potreba da se uvažava vlastita iskustva. Odrasli ljudi tijekom života stječu raznovrsna iskustva. Novo učenje treba uzeti u obzir ta iskustva i iskoristiti ih pri stjecanju novih znanja i vještina. Budući da su iskustva pojedinca jedinstvena, u obrazovanju odraslih osobito su prikladne metode iskustvenog poučavanja, na primjer metode rasprave i igranja uloga.
4. Utilitarna usmjerenost. Odrasli učenici spremniji su uložiti napor u učenje kad je ono što uče važno u njihovu poslu i svakodnevnom životu. Za razliku od mladih, koji uče nešto što će jednom kasnije (možda) primijeniti, odrasli žele učiti prvenstveno sadržaje koje mogu neposredno primijeniti. Zato njih treba poučavati znanjima i vještima koje su im zaista korisne i neposredno promijenjive.

Sve ove osobitosti učenja odraslih treba uzeti u obzir pri planiranju obrazovnih programa u radnim organizacijama i pri odabiru prikladnih metoda osposobljavanja i usavršavanja osoblja.

Metode i tehnike osposobljavanja i usavršavanja osoblja

Obuka se može provoditi na mjestu rada (tijekom obavljanja radne aktivnosti), u simuliranim uvjetima rada (u posebnim radionicama za učenje ili uz pomoć simulatora) i izvan mjesta rada (u učionicama, uz primjenu različitih metoda kao što su predavanja, audio-vizualne metode demonstracije, programirana obuka, grupna rasprava, igranje uloga i druge). Prikazat ćemo ukratko ove metode obuke.

Izobrazba na mjestu rada

Najstariji i najčešći oblik upućivanja u posao jest **izobrazba tijekom rada**. Novi radnik uči i stječe vještine obavljajući svoj posao uz pomoć iskusnog rad-

nika ili instruktora koji ga podučava. Bitno je da se poduka provodi sustavno, prema unaprijed utvrđenom programu i da su instruktori metodički osposobljeni za poučavanje. Instruktor objašnjava što i kako treba raditi, demonstrira svojim primjerom različite radne operacije, promatra učenika i upozorava na njegove dobre i pogrešne radnje. Važno je da instruktor ohrabruje svog učenika te redovito kontrolira njegov napredak i sukladno tome prilagođava sadržaj i postupke svog podučavanja.

Izobrazba na mjestu rada važna je sastavnica i tradicionalnog strukovnog obrazovanja. Naukovanje za zanimanja u obrtu, malom i srednjem poduzetništvu, uključuje i praktični dio, koji se provodi na mjestu rada, u adekvatno opremljenim obrtima, gdje učenike poučavaju majstori – stručni učitelji.

Izobrazba tijekom rada praktičan je i ekonomičan način izobrazbe radnika. Nema posebnih investicija u opremu, a novi radnik odmah nešto proizvodi i privređuje. Glavna joj je prednost to što učenik pri učenju obavlja smislenu i cjelovitu djelatnost, realne radne zadatke, pa je transfer učenja potpun. Nedostatak je, međutim, otežano prenošenje informacija u užurbanom i bučnom radnom ambijentu. Drugi veliki problem mogu biti instruktori. Često se ta uloga dodjeljuje nekom vrsnom radniku. No dobar stručnjak u svom poslu ne mora ujedno biti i dobar poučavatelj. Instruktorima često nedostaju potrebna psihološka i pedagoška znanja, a katkad nisu dovoljno motivirani za podučavanje. Zbog toga je od presudne važnosti da instruktori koji će obučavati nove radnike imaju sklonosti za taj posao i da prethodno sami prođu odgovarajuću izobrazbu.

Izobrazba na mjestu rada katkad uključuje i rotaciju poslova – upoznavanje s nizom poslova, obično u različitim odjelima. Novak se u svakom odjelu zadržava neko vrijeme, primjerice po mjesec dana. Takav je oblik upoznavanja s budućim područjem rada prikladan za pripravnike, za rukovoditelje i za stručnjake koji moraju upoznati čitavu organizaciju. Ali i proizvodni se radnici mogu na taj način upoznavati s poslovima, obično unutar svog pogona. Na taj način polaznici upoznaju svoju organizaciju i stječu bolje razumijevanje specifične uloge svog posla unutar organizacijske strukture. No zbog učestalih promjena poslova produktivnost nije velika, a kvaliteta učenja ovisi u motivaciji i sposobnosti dodijeljenih voditelja.

Jedan oblik izobrazbe na mjestu rada jest i mentorska obuka. Mentor je stariji, iskusniji i utjecajniji član organizacije, koji nadgleda, vodi i savjetuje nekog novaka ili pripravnika u poslu tijekom razdoblja njegove prilagodbe. Mentor pomaže štíćeniku da brže uđe u „tajne zanata“. On služi kao model, izvor savjeta i podrške, ali i zaštitnik koji pomaže štíćeniku u razvoju karijere. Mentorska

Okvir 4.1 – Iz prakse

TWI: obnavljanje stare slave?

Vrlo uspješan program izobrazbe nižih rukovodilaca i industrijskih instruktora bio je TWI (Training Within Industry). Razvijen je u SAD tijekom Drugog svjetskog rata za obuku novih radnika koji su trebali zamijeniti radnike mobilizirane u rat. Imao je tri modula: jedan namijenjen unaprjeđenju radnih postupaka, drugi poboljšanju međuljudskih odnosa, a treći poučavanju instruktora kako brže i bolje osposobiti nove radnike. TWI je utemeljen na iskustvima najboljih stručnjaka za praktičnu izobrazbu, ali i na spoznajama psihologije i organizacije rada, koje su sjajno prevedene u niz jezgrovitih uputa i načela. Iz TWI priručnika* navodimo primjer podsjetnika o tome kako treba poučavati nove radnike:

I. korak – Pripremi radnika

Učini da se udobno osjeća.
Objasni posao i utvrdi što već zna.
Zainteresiraj ga za učenje posla.
Postavi ga u ispravan položaj.

II. korak – Prikaži postupak

Izloži, pokaži i ilustriraj svaki pojedini korak.
Naglasni svaku ključnu točku.
Podučavaj jasno, potpuno i strpljivo,
ali u opsegu koji radnik može odjednom
svladati

III. korak – Provjeri učinak

Potiči radnika da radi i ispravlja njegove
pogreške.
Traži da ti objasni svaku ključnu točku.
Uvjeri se da on razumije.
Nastavi sve dok ne budeš siguran da je naučio.

IV. korak – Prati kako radnik napreduje

Pomogni mu da se osamostali.
Odredi kome će se obratiti za pomoć.
Provjeravaj ga često. Potiči pitanja.
Postupno smanjivaj vođenje i neposredno
nadgledanje.

Uspjeh TWI programa bio je bez premca. Primjenom „načela multiplikacije“ (podučiti one koji će dalje podučavati druge), tijekom rata osposobljeno je više od 1,6 milijuna radnika. Gdje god je primijenjen, zabilježeno je skraćivanje vremena osposobljavanja radnika, povećanje produktivnosti i smanjenje škarta. Nakon rata, TWI program napušten je, ali je, u sklopu američke tehničke pomoći, izvezen u neke europske i azijske zemlje. Tako je prilagođen i u Jugoslaviji, gdje su ga pod nazivom PIR (Praktična izobrazba rukovodilaca) primjenjivali centri za izobrazbu kadrova. Najviše uspjeha program je imao u japanskim kompanijama (osobito u Toyoti), gdje su na njemu temeljena načela i praksa sustavnog unaprjeđenja proizvodne efikasnosti (tzv. *lean* proizvodnja i *kaizen* kultura). Možda upravo zbog japanskih uspjeha, posljednjih je godina u SAD-u obnovljen interes za TWI. Ponovno se primjenjuje u kompanijama i o njemu se objavljuju novi tekstovi. Knjiga koju je napisao Dinero (2005) dobar je prikaz povijesti, sadržaja i mogućnosti TWI programa.

*Originalni TWI priručnik, izvještaj o projektu i njegovim rezultatima te drugi materijali mogu se naći na <http://www.trainingwithinindustry.net/T>

obuka može pridonijeti razvoju nekih vještina, ali znatno više utječe na formiranje vrijednosnih sudova i stavova o organizacijskim prioritetima. Najčešće se primjenjuje pri osposobljavanju budućih rukovoditelja, ali i drugih radnika na poslovima koji uključuje složene odluke i osjetljive odnose s klijentima. Uspješnost mentorske nastave svakako ovisi o stručnim i moralnim kvalitetama mentora. Nema puno istraživanja o uspješnosti mentorske obuke, ali zna se da postoje znatne razlike u količini vremena i energije koje pojedini mentori posvećuju svojim štićenicima.

Izobrazba na simuliranom mjestu rada

Kako zadržati prednosti cjelovitog učenja neke radne aktivnosti, a izbjeći nedostatke izravne obuke na pravom radnom mjestu, u kojem je zbog buke, užurbanosti i potencijalnih opasnosti otežano poučavanje? Jedna mogućnost jest tzv. **vestibularna izobrazba**, koja se provodi u posebnoj prostoriji (radionici za izobrazbu) izvan pogona, pod vodstvom kvalificiranih instruktora. U takvim radionicama za učenje postavljeni su alati i strojevi koji odgovaraju onima u pravom pogonu i, općenito, nastoje se oponašati okolnosti rada na pravom poslu. Okolnosti rada u posebnoj radionici povoljnije su za učenje – nema žurbe ni buke, brzina strojeva može se prilagoditi razini postignute vještine, a pri poučavanju mogu se koristiti i audio-vizualna pomagala. No to je svakako skuplje rješenje, jer – osim što učenik ne pridonosi proizvodnji – potrebno je investirati u radionicu i strojeve. Važno je investirati u dobru opremu, jer ako oprema nije vjerna onoj koja se koristi u realnoj praksi, transfer učenja bit će smanjen.

Pri osposobljavanju operatera u složenim tehničkim sustavima (avioni, brodovi, procesna postrojenja) – kada je neprikladno, skupo i opasno provoditi izobrazbu tijekom realnih operacija – primjenjuje se **simulacijska obuka**. Astronauti koji su upravljali lunarnim modulom pri spuštanju na Mjesec nisu naravno mogli uvježbati proceduru aluniranja u realnosti. Ipak sva spuštanja na Mjesečevu površinu bila su uspješna upravo zahvaljujući izvrsnoj simulacijskoj obuci.

Simulator je sustav koji oponaša obilježja i karakteristike nekog realnog sustava ili procesa. Najpoznatiji su simulatori vožnje i simulatori letenja, koji se koriste pri obuci vozača i pilota. Oni mogu varirati od jeftinijih izvedbi za osobna računala, pa do vrlo složenih i skupih sustava koji uključuju pokretne platforme, kokpite realnog izgleda i velike ekranske prikaze. Složeniji sustavi uspijevaju vjerno simulirati ponašanje realnih sustava. Središnja im je komponenta računalo, koje upravlja slikovnim prikazom na ekranu i registrira sve reakcije

Prijevod s njemačkog na hrvatski

Übersetzung aus dem Deutschen ins Kroatische

Sollmann, Ulrich (2013): *Einführung in die Körpersprache und nonverbale Kommunikation*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag. (str. 28, 39-49, 76-81)

4. Ne postoji „jedan“ govor tijela

Svatko tko se bavi govorom tijela čini to iz osobnog interesa ili zbog osobnih sklonosti koje su ili svjesno izabrane ili implicitne, a rezultat su vlastitoga životnog iskustva. Čovjeka je tako ili život usmjerio ili je čitanjem, razmišljanjem i raspravljanjem sam razvio određenu sklonost. Taj unutarnji sustav prosuđivanja bitno može utjecati na percepciju i procjenu govora tijela.

U našem kulturnom krugu ponajviše prevladavaju znanstveno utemeljeni koncepti prosuđivanja. U istu kategoriju koncepata ubrajam i popularno-znanstvene koncepte koji se također (navodno) zasnivaju na znanstvenim dokazima, za razliku od ezoteričnih ili ideoloških koncepata koji se prema mome mišljenju nikamo ne mogu uvrstiti. Ja se osobno oslanjam na koncepte koji su utemeljeni na tjelesnoj psihoterapiji i teoriji Wilhelma Reicha, koncepte iz psihologije, komunikacijskih znanosti i teatrologije te na mediološki pristup. Osobito u ovoj knjizi manju važnost pridajem procjeni govora tijela prema analitički distanciranom načelu. Više me zanima konkretna mogućnost primjene govora tijela i njegova korisnost u određenoj situaciji. Sve se naravno temelji na detaljnom praćenju, zapažanju te referentnim analitičkim procjenama.

U načelu ću se osvrnuti na tri glavna koncepta:

- Biografsko-strukturni modeli iz razvojne psihologije u 9. poglavlju „Razvoj govora tijela tijekom života“ i u 10. poglavlju „Biografija“
- psihološko-fiziološki funkcijski model u 5. poglavlju „Pokreti/ Analiza pokreta“ te u 8. poglavlju „Afektivna logika“
- modeli neverbalne komunikacije/odnosa u 7. poglavlju „Cirkuliranja“.

6. Geste

Geste predstavljaju poseban način izražavanja govora tijela. One su trajni, u povijesti razvoja stari i nužno potrebni sastavni dio ljudske komunikacije. Geste su općenito i strukturno gledano „prastruktura“ ljudske komunikacije koja je društveno naslijeđena. Iako s jedne strane postoje geste koje se svugdje na svijetu koriste i shvaćaju na isti način, s druge se strane, ovisno o kulturi i društvu, ista gesta tumači na različite načine. Zbog različitih značenja gesta u određenim situacijama može doći do velikih nesporazuma i opasnih komplikacija.

Primjer: U zapadnim zemljama ispruženi palac autostopera predstavlja želju za prijevozom. Međutim, u arapskim se zemljama istom gestom jasno izražava seksualno vrijeđanje.

Primjer: Tijekom vremena se gesta kruga, oblikovanog dvama prstima (palcem i kažiprstom), mijenjala. U početku se njome iskazivala ljubav, a danas je ona znak za to da je „sve u redu“. U nekim kulturama ona pak označava određeni tjelesni otvor, tj. seksualno vrijeđanje (Kortmann i Müller 2002).

Primjer: Ispruženi srednji prst slično se shvaća diljem cijelog svijeta. On se još od antike koristi i shvaća kao simbol za muški spolni organ.

Više o smislu gesta, njihovome nastanku i njihovoj raznolikosti možete pročitati u knjigama „Berliner Lexikon der Alltagsgesten³“ (Michael 2004; Pollaschek 1999) ili u sveobuhvatnom „Gestikonu“ (Kortmann i Müller 2002) u kojemu su temeljito objašnjene semiotika i gramatika gesta, ali i razvoj ljudskih kultura općenito.

U načelu postoje dvije vrste gesta: *emblemi* većim dijelom potječu iz određene aktivnosti te su u određenom vremenu u određenoj kulturi imali specifično značenje. *Ilustratori* više služe kao potpora, vizualni opis i ilustracija onoga što je izraženo riječima.

Primjer: Skupina znanstvenika iz Berlina navodi plastični primjer za amblem, a to je takozvani pozdrav rukom. Kada su ljudi u srednjem vijeku htjeli pokazati da nisu neprijatelji ili da se ne žele boriti, tada su dignuli vizir kacige (ili skinuli kacigu), tj. spustili su oružje kako bi naglasili miroljubive namjere. Ta je radnja imala važnu funkciju u izgradnji odnosa te su iz nje proizašle „prijateljske svakodnevne geste: dizanje šešira i ruke ili pružanje ruke“ (Kortmann i Müller 2002).

Geste i neverbalna komunikacija svakako su međusobno povezane. Pokret postaje amblem kada se koristi odvojeno od izvorne aktivnosti (konkretno ili u simboličkom obliku), kada to druga osoba shvati kao određeni znak i reagira na određeni način. Berlinski znanstvenici tvrde da su emblemi u tome smislu simboli, za razliku od spontanih ilustratora.

Razvoj od aktivnosti koja ima određenu svrhu (npr. spuštanje mača) do simboličke geste unutar jedne kulture odvija se u šest faza. Htio bih to objasniti pomoću primjera navedenog u berlinskom istraživanju (Kortmann i Müller 2002), a to je dijete koje dodiruje vruću ploču štednjaka.

³ Nap. prev.: Berlinski leksikon svakodnevnih gesta

1. Dijete dodiruje zagrijanu ploču štednjaka, od bolova iskrivljuje lice, trese ruke, puše po prstima tako da majka shvati što se dogodilo te da mu pruži pomoć.
2. Ukoliko dijete još jednom opeče ruku, iako ovoga puta možda nije toliko bolno, ono će i tada puhati po prstima kako bi privuklo pozornost majke. Očito je da primarni cilj puhanja nije hlađenje nego majčinska utjeha (želja za pozornošću, početak razvoja gesta).
3. Pojednostavljenjem, pretjerivanjem ili drugim modifikacijama početna se aktivnost sve više pretvara u ritual. Način na koji je dijete u početku treslo ruku da bi na neki način otreslo bol, također se koristi kako bi se uputilo na predmet koji bi mogao biti vruć.
4. Drugi korak u ritualizaciji je shvaćanje određenog pokreta rukom kao metaforu za „nešto vruće“.
5. Čini li se to pojačano i često, tada bi to mogao biti znak da se određenom predmetu ne prilazi, da ga se ne dira i da se ne igra vrućim predmetima. Ili, ako je „vruća stvar“ prošla, tada bi simboličko-metaforička gesta mogla značiti „zamalo sam se opekao“.
6. Takva gesta postaje „kulturološki određena aktivnost“ onda kada svatko zna što ona znači u određenoj kulturnoj okolini, iako nisu poznati podrijetlo ni razvojni proces geste.

Poznavanje takvoga povijesno-razvojnog procesa iz kojega je proizašla simbolička gesta, i u kontekstu govora tijela i u kontekstu neverbalne komunikacije, otvara nove vidike njihovome značenju.

Istraživanjem gesta zasigurno se mogu suzbiti pogrešne pretpostavke o tome da se čitanjem pokreta i interpretacijom govora tijela direktno može saznati sve o osobnosti i osobinama čovjeka. Geste i izraz govora tijela *mog*u dati određen uvid u sveukupan govor

tijela, osobnost i osobne obrasce ponašanja. Međutim, one se nikada ne mogu shvatiti u potpunosti bez poznavanja konteksta, određene društvene okoline/kulture i trenutnih međuljudskih odnosa.

Ilustratori su geste koje ponajviše vode k površnim svakodnevnim objašnjenjima govora tijela – očito većina knjiga o govoru tijela ima upravo tu svrhu. Cilj određenih vježbi i tečajeva jest da pomognu ljudima uvježbati vlastiti način izražavanja govorom tijela, tako da primjerice određeni rukovoditelj ili političar uvjerljivo može pokazati autoritet, sigurnost i sposobnost provođenja svoje volje. Sudionici takvih vježbi često imaju dojam da mogu „kontrolirati“ sami sebe, ali i govor tijela i na njemu utemeljenu neverbalnu komunikaciju drugih. No, komunikacija je toliko kompleksna da upravo neverbalne aspekte nije uvijek moguće dovoljno dobro kontrolirati. Sjetimo se stonoge koja prilikom svakog koraka razmišlja o svakoj pojedinačnoj nozi te se na kraju spotakne.

Javlja se i jedan drugi aspekt: istraživanja o afektivnoj i tjelesnoj psihoterapiji te o psihoterapiji protiv stresa i psihoterapiji za dojenčad pokazala su da se ljudi pod stresom koriste neverbalnom komunikacijom upravo onako kako su navikli, odnosno da „stari obrasci ponašanja“, koji se prije svega pod određenim pritiskom ne mogu kontrolirati, izlaze na vidjelo. Ako želimo naučiti upotrebljavati više gesta i ako se svojim gestama želimo elegantnije izraziti, tada će nam ono naučeno zasigurno koristiti u svakodnevnom životu, primjerice tijekom nekoga „običnog“ govora ili neke izvedbe na sigurnom, poznatom terenu. Međutim, kada smo pod stresom i velikim pritiskom, to više ne funkcionira. Ponovno se prisjetimo stonoge koja sada trči, a u isto vrijeme pokušava razmišljati o svakom pojedinačnom koraku.

Kada se tijekom neke vježbe predstavljaju i uvježbavaju specifične geste i neverbalno ponašanje neke druge kulture, tada to može biti korisno za boravak u inozemstvu, ali prema mome mišljenju samo u normalnim uvjetima tj. mirnim okolnostima.

Primjer: Ako u Japanu želimo sklopiti neki posao, sve počinje predajom posjetnice. Ukoliko se ne držimo japanskih običaja, ako posjetnicu možda primamo samo jednom rukom ili ako je „samo tako“ stavimo u džepić sakoa, tada se sugovornik može zbuniti i naljutiti. Menadžeri, koji su poslovno bili u Japanu, govorili su mi kako nisu uspjeli sklopiti neke poslove jer su Japanci prilikom predaje posjetnica stekli dojam da ih se ne poštuje.

Vrlo je teško ciljano vježbati korištenje ilustratora, a da to u stresnim situacijama ne djeluje umjetno.

Međutim, uistinu se isplati raditi na načinima doživljavanja stresa i na ponašanju u stresnim situacijama. Ključno pitanje jest hoće li se čovjek u pravom trenutku uopće koristiti naučenim te hoće li ga nesvjesno znati upotrijebiti.

Primjer: Primjer iz politike pokazuje kako je vježbanje jedne određene funkcije izražavanja negativno utjecalo na djelovanje čitave osobnosti: prije prvoga televizijskog sučeljavanja između tadašnjega njemačkog kancelara Gerharda Schrödera i njegovog protukandidata Edmunda Stoibera prilikom parlamentarnih izbora 2002. godine, ljudi su se pitali koliko često će Stoiber reći „eh“ jer je bio poznat po toj poštapalici. Nevjerojatno je, ali Stoiber nije niti jednom rekao „eh“. Zbog toga bi se moglo zaključiti da je ostavio kompetentniji i originalniji dojam, ali dogodilo se suprotno. Nije zračio, nije bio uvjerljiv niti dosljedan te je na kraju izgubio protiv Schrödera.

Primjer: Od parlamentarnih izbora 2009. godine njemačka kancelarka Angela Merkel poznata je po automatiziranoj gesti koju vječito ponavlja. Vrhovi prstiju obiju ruku dodiruju se u obliku obrnute piramide. Merkel tu gestu upotrebljava i kao amblem i kao

ilustrator. Ona se sada već naziva „merkelskim trokutom“ i rado se tumači, o njoj se govori i pokušava ju se svrstati u određenu kategoriju. U novinskim člancima i izvješćima uz gestu se često prikazuju i kratki, sarkastični komentari. Jedno od prvih objašnjenja (iz 2009. godine) citira fizioterapeutkinju Angele Merkel koja joj je navodno preporučila korištenje te geste kao znak unutarnjeg mira. To će lako shvatiti oni koji su se bavili terapijom disanja, tjelesnom psihoterapijom, meditacijom ili jogom.



Slika 5: Merkelski trokut (Foto: Marco Urban, © Ulrich Sollmann)

No, budući da je gesta automatizirana, moglo bi se pretpostaviti i nešto drugo. S jedne je strane kancelarki Merkel ta gesta „potrebna“ u javnosti. Kada primjerice izlazi na pozornicu ili kada primijeti da je prate kamere, tada spontano rukama oblikuje simbol obrnute piramide. Ta se gesta prema tome može shvatiti kao znak ponovnog strukturiranja tjelesnog izražavanja u javnosti. Međutim, ona se može shvatiti i kao reakcija na stres koji je u takvim situacijama zasigurno prisutan. Danas je poznato da Angela Merkel baš i ne voli javne nastupe. Dakle, ono što vrijedi za druge ljude, vrijedi i

za kancelarku: čovjek se pod stresom ipak vraća starim „obrasima za preživljavanje“. Merkel se sada, kada se pojavi u javnosti, uvijek prikazuje s tim ikoničkim položajem ruku. Time se može naslutiti da je Merkel konstantno izložena izrazito velikom i stresnom opterećenju. Pritom se čini nevažnim primjećuje li i/ili spominje li ona to svjesno, a dovoljan dokaz za to je činjenica da Merkel tu gestu, koja je razumljiva s obzirom na biografski kontekst, ponavlja automatizirano.

Izjave Angele Merkel tijekom prilično intimnih intervjua s njemačkom fotografkinjom i snimateljicom dokumentarnih filmova Herlindom Koelbl daju uvid u biografski kontekst načina na koji kancelarka doživljava i poznaje vlastito tijelo te kako se njime izražava u stresnim situacijama. Između ostaloga tada je spomenula kako je kao malo dijete „previše“ (Koelbl 1999) vremena morala provesti u ograđenom prostoru za igranje, što znači da se tjelesno nije mogla izražavati i razvijati onako kako to mala djeca inače čine. To je dovelo do toga da je tek nakon otprilike dvije godine, držeći se za očevu ruku, naučila koordinirano hodati uzbrdo i nizbrdo.

Unatoč tomu što se kao odrasla osoba zna koordinirano kretati i hodati, kancelarka ne može sakriti ponašanje koje prati govor (niti s time povezane geste). Stoga sama za sebe kaže kako ima problema s tjelesnim izričajem⁴ (Koelbl 1999). Na kraju bi se moglo zaključiti da čak ni uz stručnu pomoć ne može zaobići, a ni sakriti, svoj način gestikuliranja u stresnim situacijama. Neki bi se zasigurno pitali zašto bi ona to uopće i morala, budući da je mnogi cijene i biraju upravo zbog te emotivne poruke. Osim toga, tijekom života razvila je vrlo dobru sposobnost komuniciranja (kao obrazac ponašanja), što je mnogo puta i dokazala, iako joj se predbacuje da je upravo način komunikacije jedna od njenih slabosti u vođenju državom. Način na koji Angela Merkel vodi državu

⁴ Nap. prev.: u originalu „Bewegungsideot“

najviše je određen njenom komunikacijom te nije temeljen na načelu „basta“⁵ njenog prethodnika Gerharda Schrödera.

Kancelarka osobno zasigurno ulaže velik trud kada se, unatoč svemu što nesvjesno doživljava, toliko često pojavljuje u javnosti.

Moglo bi se zaključiti da je javnost postala dijelom njene osobnosti kojeg bi se vjerojatno, ako smijem nagađati, „najradije“ odrekla. Koga onda čudi onaj mali broj slika s godišnjeg odmora na kojima je kancelarka potpuno opuštena i nasmijana.

A u neslužbenoj svakodnevnici političke neverbalne komunikacije, u „uskom krugu“ u kojemu nema uobičajene medijske javnosti, Angela Merkel najčešće djeluje opušteno, duhovito, nježno i uistinu šarmantno.

Gestama se izražava osobno životno iskustvo. One su dio neverbalne komunikacije i ovise o kulturi. De Jorio, Kendon (2000) i Müller (1998) primjerice potvrđuju da je različit način izražavanja neverbalne komunikacije stanovnika sjeverne i južne Europe određen njihovim kulturama (Kortmann i Müller 2002). Stanovnici južne Italije i Španjolske gestama obuhvaćaju čitav prostor oko sebe te gestikuliraju očitije i impulzivnije od sjevernih Europljana poput Norvežana, Nijemaca ili Engleza koji su rezerviraniji, štedljiviji i suzdržaniji kada je riječ o gestama (Kortmann i Müller 2002). Rezultati istraživanja također pokazuju da se djeca talijanskih iseljenika u SAD, koja su odrasla ondje, više izražavaju kao Amerikanci, a ne toliko kao Talijani.

Dakle, rezultat tih istraživanja jest da ne postoji jedan opći, univerzalni govor tijela niti jedan univerzalni gestovni jezik.

⁵ Nap. prev.: Bivši kancelar Gerhard Schröder često je u svom vokabularu upotrebljavao riječ „basta“ koja u prijevodu s talijanskog znači „dosta“. Ona simbolizira strog i, u usporedbi s kancelarkom Merkel, manje komunikativan način vladanja Gerharda Schrödera.

Primjer: Ako mislimo da se pozitivan odgovor uvijek izražava kimanjem glavom, onda smo u krivu. Naime, ako u Grčkoj, Bugarskoj ili Indiji želite izraziti odobrenje, tada biste glavu trebali okretati u smjeru lijevo-desno, što bi se u zapadnim kulturama tumačilo kao negacija.

Primjer: Znanstvenici Tehničkog sveučilišta u Chemnitzu analizirali su načine izražavanja i kretanja koja su specifična za određeno područje (Morgenroth 2003). Istraživanje je pokazalo da u različitim gradovima, ovisno o njihovoj veličini, postoje očite razlike u tempu života ljudi. U većim gradovima ljudi općenito brže hodaju nego u manjim gradovima, žene sporije hodaju od muškaraca, a ljudi koji su potišteni ili svoju budućnost ne smatraju toliko bitnom, sporije se kreću od onih koji su motivirani, koji napreduju i koji u životu žele pronaći sreću.

Razlike u količini i kvaliteti gesta mogu se vidjeti kod zdravih ljudi, onih pod stresom, a i klinički bolesnih. Stoga valja provesti detaljnu analizu gestovnog ponašanja određene osobe kako bi se ukazalo na moguće procese promjene, poboljšanja ili oporavka.

Pokazalo se da samododirivanje središnjeg dijela tijela pomaže umanjiti stres. To može biti uvjetovano određenim poremećajem, ali isto tako može biti uzrokovano stresom, ovisno o trenutačnoj situaciji ili trenutačnom opterećenju. Samododirivanje tako upravo kod zdravih ljudi učinkovito može poboljšati samoregulaciju (u smislu načina svladavanja stresnih situacija).

Pokazivači i dodiri, kao i svi ostali oblici gesta, moraju se protumačiti točno, kontekstualno te ovisno o situaciji kako bi ih se dovoljno dobro moglo razumjeti. Oni mogu biti pokazatelj za stare obrasce ponašanja, ali se isto mogu upotrebljavati jer je to u određenoj situaciji bilo nužno. Često je za takvo razmatranje potrebno usporediti pojedinačne geste u

njihovom vremenskom slijedu. Istraživanja pokazuju da je promjena držanja tijela usko povezana s načinom na koji emotivno proživljavamo određenu situaciju ili određeni odnos. Stoga je promjena situacije ili odnosa usko povezana s promjenom položaja tijela i obrnuto: Promjena držanja može se tumačiti kao nesvjesni impuls koji upućuje na promjenu teme.

Promjene se mogu uočiti i kod repetitivnih gesta te kod onih koje su specifične za određenu fazu. Što je čovjek pod većim stresom, što je nesigurniji, što se osjeća distanciranijim te što ga to više opterećuje, to će on češće koristiti repetitivno-komunikacijske geste. Ako pak smanji količinu tih gesta, tada se to u neverbalnoj komunikaciji može tumačiti kao smirivanje samoga sebe, samouvjerenost, a čak i kao pojačana sigurnost. Rezultati kvalitativne analize gesta mogu biti zanimljivi jer se određena gesta može pokazati kao simbolički, emotivni izraz usvojene mentalne slike (druge osobe, drugog predmeta).

Primjer: Lausberg i Kryger su 2011. godine istraživali gestovno ponašanje u početku i na kraju uspješne ambulantne verbalne psihoterapije ljudi s lakšim oblikom depresije i atipičnom anoreksijom. U početku je u središtu psihodinamske terapije bila slaba diferencijacija jedne pacijentice između reprezentacije same sebe i reprezentacije druge osobe koja je u ovom slučaju bila njena majka. Analiza gestovnog ponašanja i pokreta pokazala je da je pred kraj terapije bilo sve manje samododirivanja, a u početku je pacijentica, govoreći o svojoj majci, rabila geste u visini središnjeg dijela tijela. Pred kraj terapije pacijentica je majku prikazivala u širem gestovnom prostoru i na većoj udaljenosti pomoću pokazivača.

Zanimljivo je vidjeti da se i odnos prema samom sebi izražava na različite načine. Ako osoba iz našega kulturnog kruga želi govoriti o sebi, tada ona prstom, u visini prsne kosti, pokaže

prema sebi te pogled usmjeri sugovorniku. U drugim kulturnim krugovima, primjerice u azijskim zemljama, ljudi prstom pokazuju na usta ili nos.

Neverbalna komunikacija kao međuljudska koordinacija pokreta temeljna je pretpostavka za uspješnu komunikaciju i interaktivno djelovanje te se većim dijelom odvija automatski, nesvjesno.

Primjer: Sjetimo se koliko je teško koordinirati pokrete kada s više osoba kroz usko stubište nosimo veći komad namještaja. U takvoj se situaciji oslanjamo na spontanu sposobnost koordiniranja pokreta svih sudionika. Gotovo je nemoguće koordinirati to isključivo jezično, odnosno, to bi čak i otežalo usklađene pokrete nosača namještaja.

Koordinacija pokreta kao međuljudska razmjena s jedne strane služi postizanju određenog cilja: u ovom slučaju to je prenošenje komada namještaja od A do B. S druge se strane njome izražavaju, a vjerojatno i potiču, osjećaji socijalne bliskosti, povezanosti i pripadnosti.

Imitacija tuđeg ponašanja poseban je oblik koordinacije pokreta i igra važnu ulogu u evoluciji. Oponašanje određene geste ili određenog pokreta potiče razvoj sposobnosti uživljavanja u sugovornika. Osim toga, sposobnost uživljavanja očituje se oponašanjem te se na taj način jača socijalna povezanost.

Judith Holler (2011) podijelila je skupine ljudi u „ingroup“ (unutarnja skupina) i „outgroup“ (vanjska skupina). Istraživanje je pokazalo da su članovi vanjske skupine češće oponašali neke geste unutarnje skupine.

Prema Holler se neverbalno ponašanje, kakvo je dosad opisano, u velikoj mjeri razlikuje od gesta koje prate govor.

Primjer: Gesta kojom se opisuje neki put: Ako upućujemo na nešto što se nalazi na nekom brežuljku, tada rukom pokazujemo u određenom smjeru te je i podižemo do određene visine.

Primjer: Kada govorimo o tome kako doživljavamo vlastitu udaljenost od drugih ljudi, tada nerijetko ruku usput usmjeravamo u obliku odbijajuće geste prema osobama koje nisu prisutne fizički, ali njihovu prisutnost osjećamo.

U istraživanjima pokreta razlikuju se različite *funkcije* gesta (Holler 2011). Neke reguliraju interakciju među sugovornicima: one se odnose na sugovornika, njima se pokazuje prostorno ograničenje ili se sugovornik uključuje u komunikaciju. Te „interaktivne geste“ razlikuju se od „referencijalnih gesta“: „Jedan od najočitijih koordinativnih zadataka tih gesta jest privlačenje podijeljene pažnje na određene stvari u zajedničkoj okolini kako bi komunikacija uopće bila moguća. Djeca pokazivače s takvom funkcijom rabe već u vrlo ranoj dobi, u prosjeku s 12 mjeseci“ (Holler 2011). Ako piktografima ili pokazivačima upućujemo na neki predmet u postojećem gestovnom prostoru, tada to služi koordinaciji jer se određena informacija direktno prenosi. Cilj toga jest da se prisutni međusobno bolje razumiju. Koordinativna uloga referencijalnih gesta najviše dolazi do izražaja tijekom oponašanja i ponavljajućih gesta. Ako primjerice s različitim osobama razgovaramo o istim činjenicama, tada ponavljajuće, referencijalne geste često nalikuju jedna drugoj.

Primjer: Ako nekoliko ljudi gleda isti film te sadržaj filma prepričava drugoj osobi, tada oni često upotrebljavaju slične referencijalne geste.

Stoga je jednakost, odnosno velika sličnost u jeziku i gestama, važan preduvjet za uspješnu neverbalnu komunikaciju s nekom trećom osobom. Referencijalne geste koje prate govor podupiru izrečeno, koordiniraju međuljudsku razmjenu informacija, olakšavaju uzajamno neverbalno razumijevanje te stvaraju spremnost za prihvaćanje aktualne teme. U tom su kontekstu referencijalne geste koje prate govor temeljni „preduvjet za osnovni proces bez kojega uspješna komunikacija ne bi bila moguća“. Holler taj proces u odnosu na Clarka i Bannen naziva „groundingom“. U tom slučaju nije dovoljno da netko nešto kaže i učini. Izrečeno i učinjeno oponašanjem mora postati glavnom neverbalnom sastavnicom odnosa među prisutnima.

Stvaranje spremnosti za prihvaćanje u neverbalnoj komunikaciji je važno jer govornik (a i sugovornici) dobivaju „nepobitan dokaz“ da su sugovornici razumjeli što je on htio reći.

Prema Judith Holler (2011) se sveukupno može reći „da oponašane geste nisu samo slučajan fenomen, nego se komunikacijski partneri njima isto koriste kako bi se uspješno razumjeli“. No, to je i nužno kako bi (neverbalna) komunikacija uopće bila moguća.

9. Razvoj govora tijela tijekom života

Čovjek je „fiziološko nedonošče“ (Portmann 1953; Klüwer 1970) koje većim dijelom sazrijeva kroz raznolik, za život nužan kontakt sa svojom okolinom (kroz kontakt s majčinim tijelom, njenim glasom, kroz njenu prisutnost i pažnju). Pored „fizičkog zasićivanja“ javlja se zasićivanje socijalnih potreba. U kontaktu s majkom dijete uči kako prepoznavati vlastite fizičke potrebe. Taj (i kinestetički) razvoj odnosi se na cjelokupnost dojmova tijela i njegovih subjektivnih doživljaja, osjeta, osjećaja i fizičkih stanja. Dijete isto tako postaje članom određenog društva i određene sredine.

Psihoanalitičar Erik Erikson (1974), kojeg sam odabrao kao primjer tipičnog zastupnika takve razvojne teorije, detaljno je opisao ljudski razvoj. On se odvija postupno, u životnim fazama koje se nadograđuju epigenetski. (Epigeneza pojednostavljeno znači da iskustva i navike mogu dovesti do genetskih promjena.) Prijelazi među pojedinačnim životnim fazama za dojenčce/dijete predstavljaju konflikt između individualnog sazrijevanja i društvenih zahtjeva.

Osnovni emotivni odnos između majke i djeteta, kojim se stvara povjerenje, prema prijašnjim istraživanjima Klüwera (1970) i Spitz (1996), temelji se na cjelovitoj percepciji, u psihologiji nazvanoj „cenestetskom“. „Pritom su najvažniji dodir i tjelesni kontakt, ljuljanje, ritam, napetost i opuštenost, držanje tijela, temperatura, boja i ton glasa (a s time i glatko mišićno tkivo te autonomni živčani sustav, odnosno simpatikus i parasimpatikus)“ (Klüwer 1970).

Razlikovna („dijakritička“) percepcija u idućem se razvojnom koraku odvaja od cenestetskoga doživljajnog svijeta (s naglaskom na transverzalne ravnine mišićja, središnji

živčani sustav, logičko razmišljanje i vizualnu percepciju). Različiti, naučeni načini i strukture percepcije djeluju čitav život, iako nisu vidljivi.

Dijete se doživljava kroz cjelokupnu socijalnu skupinu u kojoj se nalazi, a najčešće je to njegova obitelj. Ono tako otkriva da, ako zna hodati i stajati, s tim novim držanjem dobiva i novi status. „Znati hodati jedan je od mnogobrojnih koraka u razvoju djeteta koji pridonosi realističnoj samosvijesti, i to tako da se tjelesna sposobnost hodanja poklapa s njezinim značenjem unutar određene kulture i da se volja za često ponavljanje određene radnje poklapa s priznanjem okoline“ (Erikson 1974). Erikson taj osjećaj naziva „ego-identitetom“ te ga opisuje kao cjelokupnost sintetizirajućih djela pojedinca. Identitet u tom kontekstu znači da je čovjekovo direktno doživljavanje vlastite jednakosti i vlastitog kontinuiteta u vremenu usklađeno sa spoznajom da i drugi prepoznaju tu jednakost i taj kontinuitet.

Erikson opširno opisuje taj kompleksni proces izgradnje identiteta. Njegov je rad prema mome mišljenju *jedan* način na koji se može opisati psihosocijalni razvoj čovjeka. Međutim, za njega sam se odlučio prije svega jer njegova tumačenja omogućuju izravnu vezu s razvojem tjelesnosti i s odgovarajućim funkcionalnim komponentama cjelokupnog organizma. U sljedećem ću se odlomku uvodno osvrnuti na faze razvoja. Najvažnije mi je shvaćanje svakoga pojedinačnog tjelesno-funkcionalnog razvojnog koraka koji ću objasniti u odnosu s konceptima Wilhelma Reicha (vidi poglavlje „Biografija“).

Erikson (1974) polazi od modela prema kojemu djetetova osobnost „raste u fazama koje su predodređene spremnošću ljudskog organizma da svjesno percipira proširene socijalne granice te da ih aktivno doživljava“. Pri tome važnu ulogu igra kriza jer je upravo ona odgovorna za prijelaz iz jedne faze u drugu. Krize su prema tome nužna sastavnica ljudskog razvoja. One s jedne strane pokazuju je li razvoj uspješan i ako jest, na koji se način to postiglo, a s druge strane pokazuju je li razvoj usporen ili čak ograničen. Kvaliteta razvoja se prema tome odražava i u određenim obrascima ponašanja i načinima izražavanja govora tijela.

Gledajući s druge strane, spoznaja da je kriza nužna u ljudskome razvoju isto tako potvrđuje nužnu potrebu čovjeka da kroz stres, koji je odraz krize, dođe do uspješne procjene obrazaca ponašanja i načina izražavanja govora tijela. Opširna procjena govora tijela stoga nikada nije moguća, a da se u nju ne uvrsti kriza, odnosno stres.

Iskonsko povjerenje naspram iskonskog nepovjerenja

Ako majka svoje dijete još dok je ono u utrobi ne priznaje ili ga ona ili određena okolina tijekom prva tri mjeseca potpuno odbaci, tada će ono pri rođenju, a i prvo vrijeme nakon rođenja, zbog svoje ovisnosti o majci misliti da mu je egzistencija ugrožena. To odbijanje u djetetu stvara duboko, unutarnje osnovno raspoloženje koje mu daje osjećaj da nije željeno, da nema „pravo živjeti“. Nepriznavanje i odbijanje mogu se izraziti na različite načine: plašenjem, šokom, dugotrajnom distanciranošću, hladnim pogledom i sl. Dijete se svojim doživljajima i svojom pozornošću povlači u sebe, i to tako što prekida kontakt s majkom i svojom okolinom. Tim psihičkim obrambenim mehanizmom sprječava se da takvi zastrašujući signali dublje uđu u svijest djeteta.

Pod stresom se to kasnije, u odrasloj dobi, može očitovati fizički, i to tipičnim obrascima ponašanja i načinima reagiranja. Pokreti tada mogu djelovati mehanički, neskladno ili isprekidano, glas može biti ravnodušan ili jednoličan, pogledom se izbjegava i ne održava direktan kontakt te osoba može djelovati nezainteresirano. Mogao bi se steći dojam da se taj čovjek u vlastitoj koži ne osjeća ugodno, da su mu vlastito tijelo, a i kontakt s drugim ljudima, strani.

Osim toga, javlja se još jedan aspekt: neposredno nakon rođenja susreću se dvije sposobnosti. S jedne je strane to djetetova urođena i manje ili više usklađena sposobnost da hranu prima kroz usta, a s druge je strane to manje ili više usklađena sposobnost i spremnost

majke da svoje dojenče hrani i prihvati. Upravo taj proces ljudima pomaže uskladiti osjetljivo disanje s metaboličkim ritmovima i cirkulacijom. Za dojenče usta predstavljaju središte njegovoga prvog općenitog doticaja sa životom koji na neki način upija upravo kroz usta. Dojenče se odmah od početka receptivno razvija u različitim smjerovima. Stoga su mu potrebni mnogi podražaji kako bi zadovoljilo potrebu i spremnost za njihovo prihvaćanje. Ti se podražaji stimuliraju, zadovoljavaju i usklađuju hranjenjem, blizinom, toplinom, akustičnim stimuliranjem, izravnim pogledom i dr. Ako taj razvojni korak uspije, tada dojenče može razviti osjećaj iskonskog povjerenja. To povjerenje leži u tome da se dijete smije i može osloniti na druge te u sigurnosti da se može osloniti na određeni interaktivni, komunikativni odgovor.

Međutim, iskonsko povjerenje isto se odnosi na djetetovu sposobnost da se može osloniti na vlastitu osjetilnu percepciju i intuitivno doživljavanje svijeta koji ga okružuje. Taj osnovni proces kojim se tijelo izgrađuje u svim se društvima i kulturama započinje i jamči dvojstvom majke i njenog djeteta. („Majka“ se ne odnosi isključivo na biološku majku, nego i na osobu s kojom je dijete u određenoj fazi posebno povezano.) U toj se fazi i urođeni temperament stimulira i potiče, tako da se dojenče uspješno može osloniti na nesvjesni, energetske nagon.

Ako se razina pažnje baš i ne postigne onako kako bi trebala, tada se može nadoknaditi na drugoj razini (primjerice posvećivanjem pažnje umjesto pažljivog, tihog hranjenja).

Kada djetetu počnu rasti zubi i ono počne gristi, istodobno počinje razlikovati vid i sluh, i to tako što svoju pažnju polako počinje preusmjeravati na određene stvari. Dojenče je sada toliko sposobno kontrolirati ruke i dlanove da zna i posezati za stvarima. S vremenom se tijekom tog razvoja javlja i sve veća svijest o samome sebi kao pojedincu i o razvoju svoje okoline, i to tako što majka (naoko) svoju pažnju i naklonost više ne posvećuje samo djetetu.

Upravo je to vrijeme u kojemu dojenče uči savladati važnu subjektivnu krizu (oralne faze). Ono uči razlikovati stvari, primjerice sisati, gristi i/ili jedno i drugo. Griženje primjerice može dovesti do toga da više ne smije sisati. Na taj način dojenče uči kako doživjeti gubitak, razočaranje, odvajanje te kako je to kada ga druga osoba napusti, što u pravilu u stabilnoj vezi između majke i djeteta ne dovodi do gubitka iskonskog povjerenja. Dijete stoga uči „kako savladati nagonske impulse te kako vjerovati samome sebi i sposobnostima vlastitih organa“ (Erikson 1974). To je za svakoga bolan proces i nije ga moguće zaobići. Međutim, taj proces dojenčetu omogućuje da proces distanciranja, odvajanja i razdvajanja, koji je većim dijelom dobiven osjećajem povjerenja, oblikuje i doživljava kao aktivni, vlastiti proces. Tada se dijete već nalazi u tipičnom konfliktu prijelaza iz prve faze razvoja (iskonsko povjerenje naspram iskonskog nepovjerenja) u drugu (neovisnost naspram osjećaja srama i sumnje).

Kasnije je čovjek, u odrasloj dobi, sposoban smisleno i prema svojim potrebama regulirati blizinu i udaljenost u odnosu na određene ljude i u skladu sa svijetom koji ga okružuje. To prije svega čini neverbalno. Ta regulacija blizine i udaljenosti može biti vrlo različita, ovisno o osobi. Stoga je važno vidjeti osobni način regulacije koji čovjek koristi i ponavlja kada je pod pritiskom – očima, pogledom, pokretima i motorikom ili neposrednim načinom na koji fizički izražava kontakt.

Ako dijete nauči doživljavati uspješan dijalog s majkom, tada će steći osjećaj za vlastito tijelo kojim će osjetiti i znati regulirati vlastite potrebe te će tako imati osjećaj za odnos prema majci i vlastitom tijelu. Moglo bi se reći da dijete prije svega pomoću procesa doživljavanja tijela uči da postoje različite tjelesne potrebe kao što su to glad, toplina, kontakt i sl. No, ono isto razvija osjećaj kako će utjecati na izražavanje i zadovoljavanje tih tjelesnih potreba. To je važan korak kojim se zadovoljavanje tjelesnih potreba povezuje s izgradnjom početnog doživljavanja samoga sebe („Ja sam svoje tijelo“).

Ako to doživljavanje ne uspije, tada dijete ostaje u slabom, ovisnom položaju. Tijelo tada osobito pod stresom djeluje slabašno, kao da se ne smije previše opterećivati, nedovoljno strukturirano i stabilno. Sveukupna razina energije je slaba ili se pod stresom čak potpuno izgubi. Čovjek tada može imati upitan i molećiv pogled, ali se isto tako može smješkat i pozitivno zračiti kako bi komunikacijom „tražio energiju“ koju bi onda koristio za jačanje samoga sebe.

Neovisnost naspram osjećaja srama i sumnje

Nakon prve godine života dijete napušta fazu potpune ovisnosti. „U toj je fazi najveći naglasak na sazrijevanju mišićnog sustava iz kojeg proizlazi sposobnost koordiniranja nekoliko vrlo složenih pokreta poput držanja za nešto ili puštanja nečega. Osim toga, bitna je i značajna vrijednost koju još vrlo ovisno dijete počinje pridodavati svojoj neovisnoj volji“ (Erikson 1974). Dijete individualno stvorenim načinom izražavanja volje i želja manje ili više uči stvarati ovisnost svoje društvene okoline o sebi. Dotad mu se sve uvijek samo davalo te je ono samo pasivno primalo, a sada samo daje. To aktivno davanje prva je stvar koju dijete samo „čini“, njegovo prvo djelo. Za njegov daljnji razvoj, prije svega i za tjelesno-funkcionalni razvoj, vrlo je važno u kojoj je mjeri majka to sposobna vidjeti i cijeniti. U toj drugoj fazi radi se o osjećaju neovisnosti naspram osjećaja srama i sumnje.

Prijevod 4., 6. i 9. poglavlja knjige „Uvod u govor tijela i neverbalnu komunikaciju“:

Sollmann, Ulrich (2013): *Einführung in die Körpersprache und nonverbale Kommunikation.*

Heidelberg: Carl-Auer Verlag. (str. 28, 39-49, 76-81)

Njemački izvornik

Deutscher Ausgangstext

4 Es gibt nicht »die Körpersprache«

Jeder, der sich mit Körpersprache befasst, tut dies mit bewusst ausgewählten oder implizit zur Wirkung kommenden persönlichen Interessen oder Vorlieben, die aus der eigenen Lebenserfahrung resultieren. Entweder ist man durch das Leben selbst so eingestimmt worden oder man hat aus Lektüre, Reflexion oder Diskurs eine bestimmte Präferenz entwickelt. Dieses innere Referenzsystem kann ausschlaggebend auf die Wahrnehmung und Einschätzung von Körpersprache einwirken.

In unserem Kulturkreis herrschen eher wissenschaftlich begründete Referenzkonzepte vor. Hierzu zähle ich auch populärwissenschaftliche Konzepte, die sich auf eine (vermeintlich) wissenschaftliche Begründung stützen. Esoterische oder ideologische Konzepte schließe ich aus. Ich selbst stütze mich auf Konzepte mit körperpsychotherapeutischen und reichianischen Wurzeln, auf Konzepte aus der Psychologie, den Kommunikations- und Theaterwissenschaften sowie auf medienwissenschaftliche Ansätze. Es geht mir, vor allem in diesem Buch, weniger um eine analytisch distanzierte Haltung und hierauf aufbauende Einschätzung von Körpersprache, sondern um die konkrete Anwendbarkeit und den anlassbezogenen Nutzen. Natürlich basiert alles auf der differenzierten Beobachtung und Wahrnehmung sowie hierauf bezogenen analytischen Einschätzungen.

Grundsätzlich beziehe ich mich auf drei wesentliche Konzepte:

- biografische, entwicklungspsychologische Strukturmodelle in den Kapiteln 9, »Lebensgeschichtliche Entwicklung von Körpersprache«, und 10, »Biografie«
- ein psychophysiologisches Funktionsmodell in den Kapiteln 5, »Bewegung/Bewegungsanalyse« sowie 8, »Affektlogik«
- nonverbale Kommunikations-/Beziehungsmodelle im Kapitel 7, »Kreisläufe«.

6 Gesten

Gesten stellen einen besonderen körpersprachlichen Ausdrucksbereich dar. Sie sind ein dauerhafter, entwicklungsgeschichtlich alter und unbedingt erforderlicher Bestandteil der menschlichen Kommunikation. Gesten spiegeln grundsätzlich und strukturell eine Urstruktur menschlicher Kommunikation, die sozial vererbt wurde. Auch wenn es global eingesetzte und gleichermaßen verstandene Gesten gibt, so gibt es auch kulturell und gesellschaftlich bedingt verschiedene Interpretationen ein und derselben Geste. Im Einzelfall kann die unterschiedliche Bedeutung zu verheerenden Missverständnissen und gefährlichen Komplikationen führen.

Beispiel: Der hochgestreckte Daumen des Trampers signalisiert im Westen den Wunsch, mitgenommen zu werden, wohingegen die gleiche Geste im arabischen Raum eine eindeutige Form von sexueller Beleidigung ist.

Beispiel: Die Bedeutung der Kreisgeste, mit zwei Fingern (Daumen und Zeigefinger) geformt, wandelte sich im Laufe der Zeit. Anfänglich die Liebe symbolisierend, steht sie heute für »alles ist o. k.« oder aber in anderen Kulturen als Symbol für eine gewisse Körperöffnung bzw. eine sexuelle Beleidigung (Kortmann u. Müller 2002).

Beispiel: Der hochgestreckte Mittelfinger wird hingegen als Geste global ähnlich interpretiert. Bereits seit der griechisch-römischen Antike wurde er eindeutig als Phallussymbol genutzt und wahrgenommen.

Wer mehr über das Wesen, die Entstehung und die Vielfalt von Gesten erfahren möchte, macht sich am besten im »Berliner Lexikon der Alltagsgesten« (Michel 2004; Pollaschek 1999) schlau, das sehr fundierte »Gestikon« (Kortmann u. Müller 2002) bietet Einblick in die Semiotik und Grammatik von Gesten, liefert aber auch ein fundiertes Verständnis menschlicher Kulturentwicklung überhaupt.

Es gibt grundsätzlich zwei Arten von Gesten: Eigenständige Gesten haben ihren Ursprung weitestgehend in einer bestimmten

Tätigkeit und hatten zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer bestimmten Kultur eine spezifische Bedeutung. Gesprächsbegleitende Gesten dienen eher der Unterstützung, der Ausmalung und Illustrierung dessen, was mit Worten ausgedrückt wird.

Beispiel: Ein plastisches Beispiel für eine eigenständige Geste, das die Berliner Forschergruppe anführt, ist die sogenannte Gruß-hand. Wollte man im Mittelalter zeigen, dass man kein Feind ist oder nicht kämpfen wollte, öffnete man das Visier seines Helmes (oder nahm den Helm ab) bzw. legte die Waffe ab, um die friedvolle Haltung zu unterstreichen. Aus diesem Vorgang, der eine wichtige beziehungsinstallierende Funktion hatte, sind »freundschaftliche Alltagsgesten geworden: das Hut-Lupfen und das Hand-Heben oder das Hand-Reichen« (Kortmann u. Müller 2002).

Geste und nonverbale Kommunikation gehören unweigerlich zusammen. Eine Bewegung wird dann zur eigenständigen Geste, wenn sie isoliert von der ursprünglichen Tätigkeit (konkret oder in symbolischer Form) genutzt wird und wenn der andere dies als ein bestimmtes Zeichen versteht und entsprechend reagiert. Insoweit, so die Berliner Forscher, sind eigenständige Gesten Sinnbilder im Unterschied zu den spontanen, redegleitenden Gesten.

Die Entwicklung innerhalb einer Kultur von einer zweckgebundenen Handlung (z. B. Niederlegen des Schwertes) hin zu einer sinnbildhaften Geste vollzieht sich in sechs Phasen. Ich möchte dies an dem Beispiel, das die Berliner Studie (Kortmann u. Müller 2002) anführt, nämlich dem des Kindes, das auf die heiße Herdplatte fasst, illustrieren.

1. Das Kind fasst auf die Herdplatte, verzieht das Gesicht vor Schmerz, schüttelt die Hand, pustet auf die Finger, sodass die Mutter erschließen kann, was passiert ist, und dem Kind helfen kann.
2. Verbrennt das Kind sich erneut die Finger, diesmal vielleicht nicht so schmerzhaft, wird es wieder kühle Luft an die Finger pusten, um die Aufmerksamkeit der Mutter zu bekommen. Es wird deutlich, dass der Zweck des Pustens zur Kühlung hinter dem Ziel zurücktritt, von der Mutter getröstet zu werden (Wunsch nach Aufmerksamkeit, Beginn der Gestenbildung).
3. Durch Vereinfachung, Übertreibung oder sonstige Modifikationen wird die ursprüngliche Handlung zunehmend ritualisiert.

- Die Art, wie das Kind anfangs die Hand geschüttelt hat, um sozusagen den Schmerz wegzuschütteln, wird auch genutzt, um auf einen möglicherweise heißen Gegenstand hinzuweisen.
4. Ein weiterer Schritt in Richtung Ritualisierung besteht darin, dass man diese Art der Handbewegung als Metapher nimmt für »eine heiße Sache«.
 5. Wird dies verstärkt und mehrfach getan, könnte eine Handlungsaufforderung darin liegen, nicht daran zu rühren, die Finger davon zu lassen, sich nicht in heiße Gefilde zu begeben. Oder aber, wenn beispielsweise die »heiße Sache« vorbei ist, könnte die mehrfach ausgeführte Geste symbolisch-metaphorisch »das war knapp« zum Ausdruck bringen.
 6. Eine solche Geste wird zur »Kulturhandlung«, wenn jeder in dieser kulturellen Umgebung sie versteht, auch wenn er nicht um den Ursprung weiß oder den Prozess der Entstehung der Geste kennt.

Die Kenntnis eines solchen historischen Entwicklungsprozesses hin zur symbolischen Geste öffnet auch bei der Betrachtung von Körpersprache und nonverbaler Kommunikation neue Bedeutungsräume.

Die Gestenforschung hilft, eindeutig mit dem Irrglauben aufzuräumen, dass man durch Körperlesen und die Interpretation von Körpersprache direkt über die Persönlichkeit und die Eigenschaften eines Menschen Bescheid weiß. Gesten und körpersprachlicher Ausdruck *können* einen gewissen Einblick in das Zusammenspiel von Körpersprache, Persönlichkeit und persönlichem Verhaltensmuster gewähren, sind aber letztendlich nie ohne den Kontext und ohne die umgebende Gesellschaft/Kultur sowie die jeweils aktuelle Beziehungssituation zu verstehen.

Gerade die redegleitenden Gesten laden zu eher platten Alltagserklärungen von Körpersprache ein – die Mehrzahl der Körpersprachebücher dient offensichtlich diesem Zweck. Hierauf aufbauende Trainings und Schulungen sollen dazu verhelfen, das eigene körpersprachliche Ausdrucksverhalten gezielt so zu trainieren, dass man beispielsweise als Führungskraft oder Politiker Autorität, Souveränität und Durchsetzungstärke glaubhaft darstellen kann. Subjektiv haben die Teilnehmer solcher Trainings oft den Eindruck, sich und die Körpersprache des anderen sowie die hierauf aufbauende nonverbale Kommunikation »im Griff zu haben und kontrollieren zu können«. Kommunikation ist aber so komplex, dass man gerade die nonverbalen Aspekte bewusst nicht hinreichend steuern

kann. Erinnern Sie sich an den Tausendfüßler, der bei jedem Schritt über die einzelnen Beine nachdenkt und stolpern wird.

Ein weiterer Aspekt kommt hinzu: Man weiß vor allem aus der Säuglings-, Affekt-, Stress- und Körperpsychotherapieforschung, dass Menschen unter Stress, gerade nonverbal, sich so verhalten, wie es »ihnen auf den Leib geschrieben ist«. D. h., es zeigen sich dann eher die »alten Verhaltensmuster«, die man vor allem unter Belastung kognitiv nicht steuern kann. Wenn man sein Gesten-Repertoire erweitern will, wenn man sich gestisch eleganter ausdrücken will, so kann man von dem Gelernten für den Alltag, für beispielsweise eine »normale« Rede, eine Vorführung auf sicherem, vertrautem Terrain gewiss profitieren. Unter Stress, unter großer Belastung funktioniert das aber nicht mehr. Stellen Sie sich wieder den Tausendfüßler vor, diesmal aber, wie er rennt und sich gleichzeitig bemüht, weiterhin über jeden einzelnen Schritt nachzudenken ...

Werden in einem Training kulturspezifische Gesten, nonverbale Umgangsformen usw. vorgestellt und eingeübt, kann dies beispielsweise für einen Auslandsaufenthalt hilfreich sein, allerdings meines Erachtens nur unter normalen Bedingungen, d. h. im ruhigen Fahrwasser.

Beispiel: Will ich in Japan ein Geschäft erfolgreich abschließen, beginnt alles schon bei der Übergabe der Visitenkarten. Hält man sich nicht an das in Japan übliche Zeremoniell, nimmt man die Karte eventuell nur mit einer Hand entgegen, steckt man gar die Visitenkarte »einfach« in die Seitentasche des Jacketts, kann es zu einer deutlichen Irritation auf der Gegenseite kommen. So berichteten mir Manager, die in Japan beruflich unterwegs sind, dass Geschäfte wegen des Eindrucks von Respektlosigkeit bei der Übergabe der Visitenkarte nicht zustande gekommen sind.

Redebegleitende Gesten einzusetzen, ohne dass sie unter Stress artifiziell wirken, kann man wie gesagt nur sehr bedingt gezielt üben.

Am Stresserleben und -verhalten zu arbeiten, lohnt sich hingegen sehr. Entscheidend ist, ob ich und wie ich im Ernstfall unbewusst darauf zurückgreifen kann.

Beispiel: Ein Beispiel aus der Politik zeigt, wie durch das Training einer bestimmten Ausdrucksfunktion die Wirkung der Gesamtpersönlichkeit stark gelitten hat: Vor dem ersten TV-Duell anlässlich der Bundestagswahl 2002 zwischen Kanzler Gerhard

Schröder und Herausforderer Edmund Stoiber fragte man sich, wie oft Stoiber wohl »äh« sagen würde, war er doch bekannt für seine Äh-Akrobatik. Man kann es kaum glauben, aber Stoiber hat nicht ein Mal »äh« gesagt. Jetzt könnte man schlussfolgern, dies hätte ihn kompetenter und authentischer rübergebracht. Nein, genau das Gegenteil war der Fall. Er hatte Ausstrahlung, Glaubwürdigkeit und innere Stimmigkeit eingebüßt, sodass er letztendlich das Duell gegen Schröder verlor.

Beispiel: Seit der Bundestagswahl 2009 ist von der deutschen Kanzlerin Angela Merkel eine ständig »reproduzierte«, da automatisierte Geste bekannt. Die Fingerkuppen ihrer beiden Hände berühren sich in der Form einer nach unten zeigenden Pyramide. Merkel setzt diese Geste als eigenständige und redebegleitende Geste ein. Inzwischen wird sie schon als »merkelsches Dreieck« bezeichnet und lädt zu vielfachen Deutungen, Spekulationen und Zuschreibungen ein. Die Berichterstattung über die Geste ist nicht selten auch mit kleinen ironischen Seitenhieben verbunden. Eine der ersten Erklärungen (2009) bestand im Zitieren eines Ratschlags ihrer Physiotherapeutin. Diese soll ihr diese Geste als Zeichen von innerer Ruhe empfohlen haben. Dies ist leicht nachvollziehbar für diejenigen, die sich mit Atemtherapie, Körperpsychotherapie, Meditation oder Yoga befassen haben.

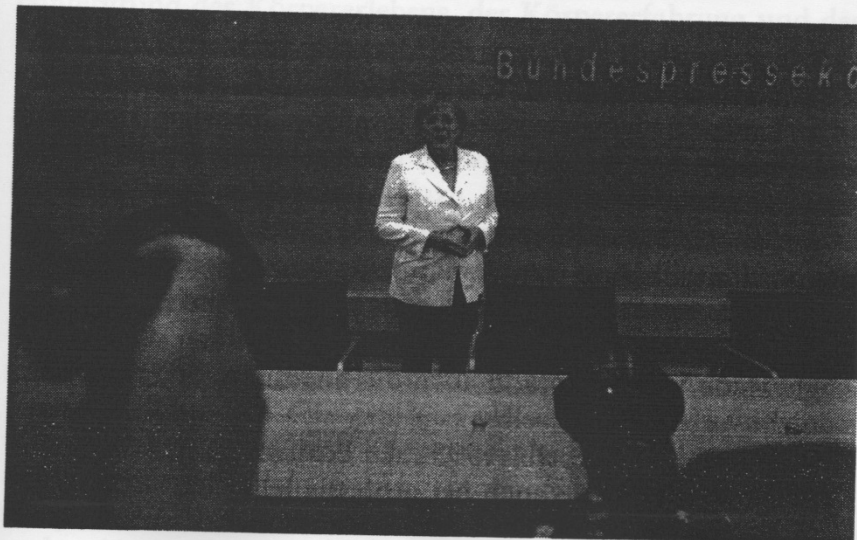


Abb. 5: Merkelsches Dreieck (Foto: Marco Urban, © Ulrich Sollmann)

Die Automatisierung der Geste lädt jedoch zu weiteren Vermutungen ein. Einerseits »braucht« Merkel diese Geste in der Öffentlichkeit. Betritt Merkel beispielsweise ein Podium oder bemerkt, dass Kameras auf sie gerichtet sind, formen ihre Hände spontan das Symbol der nach unten zeigenden Pyramide. Diese Geste kann daher als Zeichen einer wiederholten Strukturierung des Körperausdrucks in der Öffentlichkeit verstanden werden. Sie kann aber auch als Reaktion auf Stress, der in einer solchen Situation verborgen liegt, gesehen werden. Inzwischen weiß man nämlich, dass Angela Merkel den Auftritt in der Öffentlichkeit nicht gerade liebt. Das, was für andere Menschen gilt, gilt also auch für die Kanzlerin: Greift man doch unter Stress auf biografisch alte »Überlebensmuster« zurück. Merkel wird inzwischen, wenn sie auf der öffentlichen Bühne ist, mit dieser ikonografischen Handhaltung abgebildet. Dies legt die Vermutung nahe, dass Merkel dauerhaft einer sehr stressigen Belastung ausgesetzt ist. Dabei scheint es unerheblich zu sein, ob sie dies bewusst wahrnimmt und/oder bewusst anspricht. Alleine die automatisierte Wiederholung der Geste, verstanden auf dem biografischen Hintergrund, dient als Beleg hierfür.

Selbstaussagen von Angela Merkel in den doch recht intimen Interviews, die sie mit Herlinde Koelbl geführt hat, lange bevor sie Kanzlerin wurde, geben Einblick in den biografischen Hintergrund des Körpererlebens, der Körpererfahrung und des Körperausdrucks unter Stress von Angela Merkel. So sagte sie u. a. selbst, dass sie als kleines Kind »zu lange« (Koelbl 1999) im Laufstall bleiben musste. Sie konnte sich körperlich also nicht so ausdrücken, entfalten und entwickeln, wie kleine Kinder es spontan tun. Dies führte u. a. dazu, dass sie ca. zwei Jahre später erst an der Hand ihres Vaters lernen musste, eine schiefe Ebene koordiniert herauf- und herunterzugehen.

Auch wenn sie als Erwachsene, so wie die meisten Menschen, koordiniert gehen und sich bewegen kann, kann sie das redebegleitende Verhalten (und auch die hiermit verknüpften Gesten) nicht verbergen. Sie selbst sagt über sich daher, dass sie ein »Bewegungsidiot« (Koelbl 1999) sei. Schlussfolgernd könnte man annehmen, dass sie auch bei professioneller Unterstützung diesen gestischen Ausdruck vor allem unter Stress nicht vermeiden und verbergen kann. Warum auch, könnte man fragen, sollte sie dies tun, wird sie doch vielleicht gerade durch diese emotionale

Botschaft von nicht wenigen Menschen geschätzt und gewählt. Im Übrigen hat sie auch biografisch gesehen eine deutliche Kommunikationskompetenz (als Verhaltensmuster) entwickelt, die sie inzwischen vielfach unter Beweis gestellt hat, selbst wenn ihr ein diesbezügliches Verhalten bisweilen als Führungsschwäche ausgelegt wird. Merkels Führungsverhaltensmuster ist wahrscheinlich die Kommunikation und nicht das »Basta-Muster« ihres Vorgängers Schröder.

Was für eine persönliche Leistung der Kanzlerin liegt aber darin, trotz dieses unbewussten Erlebens so oft und so kontinuierlich in der Öffentlichkeit stehen zu müssen.

Öffentlichkeit, so könnte ich schlussfolgernd sagen, ist zu ihrer zweiten Haut geworden, die sie »am liebsten«, wenn ich das vermuten darf, abstreifen würde. Wen wundert es dann, eine richtig entspannte, lächelnde Kanzlerin auf den wenigen Urlaubsfotos, die es gibt, zu sehen.

Und, um aus dem inoffiziellen Alltag von politischer nonverbaler Kommunikation zu plaudern, Angela Merkel wirkt im »kleinen Kreis«, also nicht in der sonst üblichen Medienöffentlichkeit, in der Regel entspannt, humorvoll, weicher und richtig charmant.

Gesten sind Ausdruck der persönlichen Lebenserfahrung, Teil nonverbaler Kommunikation und kulturell geprägt. De Jorio und Kendon (2000) sowie Müller (1998) bestätigen beispielsweise die kulturelle Prägung des unterschiedlichen nonverbalen Ausdrucksverhaltens von Nordeuropäern und Südeuropäern (Kortmann u. Müller 2002). Südtaliener und Spanier gestikulieren raumgreifender, sichtbarer, impulsiver als Nordeuropäer wie Norweger, Deutsche und Engländer, die sich eher zurückgenommen, sparsam und verhalten in ihren Gesten zeigen (Kortmann u. Müller 2002). Die Forschungsergebnisse zeigen auch, dass beispielsweise die Kinder von Italienern, die in die USA ausgewandert sind, in den USA sozialisiert, sich eher im Sinne der amerikanischen Kultur ausdrücken.

Ergebnis dieser Forschungen ist demnach, dass es keine generelle, universelle Gesten- und Körpersprache gibt.

Beispiel: Auch wenn wir meinen, Zustimmung werde generell durch Kopfnicken ausgedrückt, so werden wir in Griechenland, Bulgarien und Indien eines anderen belehrt. Dort schüttelt man

den Kopf, wenn man Zustimmung signalisieren möchte, was bei uns eine ablehnende Geste darstellt.

Beispiel: Forscher an der TU Chemnitz haben das regional-spezifische Ausdrucks-/Bewegungsverhalten in Deutschland untersucht (Morgenroth 2003). Demnach gibt es deutlich sichtbare Unterschiede im Lebenstempo in Städten unterschiedlicher Größe. In größeren Städten gehen Menschen tendenziell schneller als in kleinen Städten, Frauen gehen langsamer als Männer und Menschen, die eher niedergeschlagen sind oder der Zukunft wenig Bedeutung beimessen, gehen langsamer als Menschen, die sich motiviert weiterentwickeln und im Leben ihr Glück finden wollen.

Quantitative und qualitative Unterschiede im gestischen Verhalten lassen sich bei gesunden, gestressten oder klinisch kranken Menschen feststellen. Insoweit dient eine genaue Analyse des gestischen Verhaltens einer Person als Hinweis auf mögliche Veränderungs-, Verbesserungs- oder Gesundungsprozesse.

Es hat sich gezeigt, dass selbstberührende Gesten zur Körpermitte hin Stress reduzieren helfen. Dies kann störungsspezifisch sein, aber auch stressbedingt durch eine jeweils aktuelle Situation/ Belastung hervorgerufen werden. Insoweit können Selbstberührungen gerade auch bei Gesunden effektiv zur Selbstregulation beitragen (im Sinne eines Coping-Verhaltens).

Zeige- und Berührungsgesten wie auch alle weiteren Gestenformen müssen somit genau, situativ, szenisch und kontextbezogen beleuchtet werden, um ein hinreichendes Verständnis hierüber zu gewinnen. Sie können Ausdruck alter Verhaltensmuster sein, aber auch einer situativen Notwendigkeit entspringen. Oftmals bedarf eine solche Betrachtung auch eines Vergleichs der Gesten auf der Zeitachse. Studien zeigen, dass ein Wechsel der Körperhaltung eng mit dem emotionalen Erleben einer bestimmten Situation/Beziehung verknüpft ist. Deren Veränderung ist daher eng mit einem Positionswechsel verknüpft und umgekehrt: Der Wechsel einer Körperhaltung kann als unbewusster Impuls gedeutet werden, das Thema zu wechseln.

Veränderungen lassen sich auch bei phasenspezifischen oder repetitiven Gesten feststellen. Je mehr Stress herrscht, je unsicherer sich jemand fühlt, je distanzierter sich jemand erlebt und dies als belastend empfindet, desto eher kann es zu einer Erhöhung der Fre-

quenz repetitiv-kommunikativer Gesten kommen. Eine Verringerung der Häufigkeit kann daher im Umkehrschluss als Selbstberuhigung, als Selbstsicherheit oder auch als zunehmende Sicherheit in der nonverbalen Kommunikation verstanden werden. Interessant können Ergebnisse der qualitativen Gestenanalyse insoweit sein, als sie die jeweilige Geste als symbolischen, emotionalen Ausdruck einer verinnerlichten, mentalen Repräsentation (eines anderen Menschen, eines anderen Objektes) zur Wirkung kommen lassen.

Beispiel: Lausberg und Kryger 2011 beforschten das gestische Verhalten bei leichter Depression und atypischer Anorexie zu Beginn und gegen Ende einer erfolgreichen ambulanten verbalen Psychotherapie. Die geringe Selbst- und Objektdifferenzierung einer Patientin im Verhältnis zu ihrer Mutter war zu Beginn Fokus der psychodynamischen Therapie. Das gestische Verhalten / Bewegungsverhalten zeigte eine deutliche Abnahme der kontinuierlichen Selbstberührungen zum Ende der Therapie hin, während die Patientin zu Anfang der Therapie ihre Mutter im Gestenraum nahe der Körpermitte lokalisiert hatte. Gegen Ende der Therapie projizierte die Patientin durch kommunikative Zeigegesten die Mutter weiter weg von sich in einen breiteren Gestenraum.

Es ist übrigens interessant zu sehen, dass auch der Selbstbezug unterschiedlich ausgedrückt wird. Meint eine Person sich selbst, zeigt sie in unserem Kulturkreis in der Regel mit dem Finger auf sich selbst in der Höhe des Brustbeins und blickt den anderen an. In anderen Kulturkreisen, z. B. des asiatischen Raums, zeigt man auf seinen Mund oder die Nase.

Nonverbale Kommunikation als zwischenmenschliche Koordination von Bewegung ist eine Grundvoraussetzung, um erfolgreich zu kommunizieren und interaktiv zu agieren. Das meiste läuft dabei automatisch, unbewusst ab.

Beispiel: Denken Sie an die komplexe Koordination beim Tragen eines sehr sperrigen Möbelstücks mit mehreren Trägern durch ein enges Treppenhaus. Sie werden sich dabei auf die spontane Koordinationsfähigkeit der Bewegungen aller Beteiligten verlassen. Diese Koordination rein sprachlich hinzubekommen, ist fast unmöglich bzw. erschwert sogar noch das abgestimmte Verhalten der Träger des Möbelstücks.

Bewegungskoordination als zwischenmenschlicher Austausch dient somit einerseits dem Erreichen eines bestimmten Zieles, in diesem Fall dem Tragen des Möbelstücks von A nach B. Sie ist aber andererseits auch Ausdruck von sozialer Nähe, Bindung, Affiliation und scheint diese Gefühle gleichzeitig zu verstärken.

Verhaltensimitation als Sonderfall der Bewegungskoordination spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle in der Evolution. Die Imitation einer Geste, einer Bewegung hilft, größeres Einfühlungsvermögen für das Gegenüber zu entwickeln. Gleichzeitig macht sie dieses sichtbar und verstärkt so den sozialen Zusammenhalt.

Judith Holler (2011) hat Gruppen in eine Ingroup (Innengruppe) und eine Outgroup (Außengruppe) aufgeteilt und in ihren Untersuchungen gezeigt, dass die Mitglieder der Outgroup ein erhöhtes Imitationsverhalten bestimmter Gesten der Ingroup zeigen.

Nonverbales Verhalten im bisher verwendeten Sinne unterscheidet sich nach Holler grundlegender von der sprachbegleitenden Gestik.

Beispiel: Eine Geste im Kontext von Wegbeschreibungen: Verweist man auf etwas, das auf einer Anhöhe liegt, wird oft die Hand entsprechend in diese Richtung gewandt und angehoben.

Beispiel: Berichtet man von dem eigenen Distanzerleben anderen Menschen gegenüber, geschieht es nicht selten, dass eine Hand sich in einer abwehrenden Geste unterstützend, begleitend gegen die nicht anwesenden, aber emotional präsenten Menschen richtet.

Die Bewegungsforschung unterscheidet verschiedene *Funktionen* von Gesten (Holler 2011). Einige regulieren die Interaktion zwischen Konversationspartnern: Sie beziehen sich auf das Gegenüber, zeigen Abgrenzung oder beziehen das Gegenüber mit ein. Diese »interaktiven Gesten« werden von den »referenziellen Gesten« abgegrenzt: »Eine der offensichtlichen Koordinationsaufgaben dieser Gesten ist das Herbeiführen der geteilten Aufmerksamkeit auf bestimmte Dinge in der gemeinsamen Umgebung, um Kommunikation möglich zu machen. Kinder benutzen Zeigegesten mit einer solchen Funktion bereits ab einem sehr jungen Alter, normalerweise um 12 Monate herum« (Holler 2011). Wei-

sen ikonische Gesten oder Zeigegesten auf einen Gegenstand im vorhandenen Gestenraum, dient dies der Koordination insoweit, als Information gezielt kommuniziert wird. Dies soll dazu beitragen, gegenseitiges Verstehen der anwesenden Menschen herbeizuführen. Die koordinationsbezogene Rolle referenzieller Gesten kommt besonders bei der Imitation und bei wiederholten Gesten zum Tragen. Spricht man beispielsweise über Sachverhalte mit verschiedenen Personen, so ähneln sich vielfach die wiederholten, referenziellen Gesten.

Beispiel: Es sehen einige Personen den gleichen Film und erzählen den Inhalt einer weiteren Person. Sie gebrauchen dann oftmals ähnliche referenzielle Gesten.

Gleichheit, zumindest starke Ähnlichkeit in Sprache und Gestik, ist daher eine wichtige Voraussetzung, dass diese nonverbale Kommunikation mit einem Dritten überhaupt Erfolg haben kann. Die referenziellen, sprachbegleitenden Gesten unterstützen das Gesagte, koordinieren den Austausch zwischen den Personen, erleichtern ein gemeinsames nonverbales Verständnis und schaffen Akzeptanz in Bezug auf das aktuelle Thema. Insoweit sind referenzielle, sprachbegleitende Gesten eine grundlegende »Voraussetzung für einen fundamentalen Prozess, ohne den erfolgreiche Kommunikation nicht möglich ist«. Holler nennt in Bezug auf Clark und Bannen diesen Prozess »Grounding«. Es reicht in einem solchen Fall nicht aus, dass eine Person etwas sagt und tut, sondern dies muss über Imitation zu einem wesentlichen nonverbalen Bestandteil der Beziehung der Anwesenden werden.

Das Schaffen von Akzeptanz in der nonverbalen Kommunikation ist insoweit wichtig, als man selbst (und die anderen auch) einen »stichhaltigen Nachweis« bekommt, dass die anderen verstanden haben, was man selbst meint.

Mit Holler (2011) kann zusammenfassend gesagt werden, »dass imitierte Gesten nicht nur ein zufälliges Phänomen sind, sondern etwas, das Konversationspartner gezielt einsetzen, um sich erfolgreich zu verständigen«. Und auch einsetzen müssen, damit (nonverbale) Kommunikation überhaupt gelingen kann.

9 Lebensgeschichtliche Entwicklung von Körpersprache

Der Mensch ist eine »physiologische Frühgeburt« (Portmann 1953; Klüwer 1970). Der größte Teil seiner Reifung vollzieht sich für den Säugling im vielfältigen, lebensnotwendigen Kontakt mit seiner Umwelt (über den Körper der Mutter, ihre Stimme, ihre Gegenwart und Zuwendung). Insofern tritt neben die »körperliche Sättigung« die Sättigung der sozialen Bedürfnisse. Durch den Austausch mit der Mutter lernt das Kind, seine körperlichen Bedürfnisse auszudifferenzieren. Diese (auch kinästhetische) Entwicklung bezieht sich auf die Gesamtheit der Körpereindrücke, Körpersensationen, Empfindungen, Gefühle und ihre körperlichen Zustände. Gleichzeitig wird das Kind zu einem Mitglied einer bestimmten Gesellschaft, eines bestimmten Milieus geformt.

Der Psychoanalytiker Erik Erikson (1974) – ich nehme ihn als einen typischen Vertreter für eine solche Entwicklungskonzeption – hat die menschliche Entwicklung im Einzelnen nachgezeichnet. Diese vollzieht sich in Stufen in epigenetisch aufeinander aufbauenden Lebensphasen. (Epigenetik meint dabei, dass, vereinfacht ausgedrückt, Erfahrungen und Gewohnheiten zu Genveränderungen führen können.) Die Übergänge zwischen den einzelnen Lebensphasen stellen für den Säugling/das Kind einen Konflikt dar zwischen der Reifung als Individuum und den Ansprüchen der Gesellschaft.

Das grundlegende gefühlsmäßige, vertrauensbildende Klima zwischen Mutter und Kind, so schon die frühen Studien von Klüwer (1970) sowie Spitz (1996), basiert auf einer ganzheitlichen Wahrnehmung, die in der Psychologie als »coenästhetisch« bezeichnet wird. »Im Vordergrund stehen dabei Haut- und Körperkontakt, Schwingung, Rhythmus, Spannung und Entspannung, Körperhaltung, Temperatur und Stimmlage (und damit auch die glatte Muskulatur und das autonome Nervensystem, d. h. Sympathikus und Parasympathikus)« (Klüwer 1970).

Von der coenästhetischen Erlebniswelt wird im nächsten Entwicklungsschritt die unterscheidende (»diakritische«) Wahrnehmung abgelöst (Betonung der quergestreiften Muskulatur, des zentralen Nervensystems, des logischen Denkens und der optischen

Wahrnehmung). Die unterschiedlichen erlernten Wahrnehmungsmodi und -strukturen bleiben das ganze Leben lang wirksam, auch wenn sie eher im Verborgenen wirken.

Das Kind erfährt sich in der Gesamtheit der es umgebenden sozialen Gruppe, meist also der Familie. So entdeckt das Kind, dass es, wenn es laufen und stehen kann, mit seiner neuen Körperhaltung auch einen neuen Status bekommen hat. »Jemand zu sein, der laufen kann, wird zu einem der vielen Schritte in der Entwicklung des Kindes, die durch Koinzidenz der körperlichen Fähigkeit mit ihrer Bedeutung innerhalb der betreffenden Kultur, der Funktionslust mit der Anerkennung durch die Umwelt zu einem realistischeren Selbstgefühl beitragen« (Erikson 1974). Dieses Gefühl nennt Erikson als Inbegriff der synthetisierenden Leistungen des Individuums »Ich-Identität«. Diese spiegelt das Zusammenspiel der unmittelbaren persönlichen Wahrnehmung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit sowie der damit verbundenen Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen.

Erikson beschreibt ausführlich diesen vielschichtigen Prozess der Identitätsbildung. Ich wähle seine Ausführungen als *eine* Möglichkeit, die psychosoziale Entwicklung des Menschen nachzuzeichnen und zu verstehen. Ich wähle ihn aber insbesondere deshalb aus, weil Eriksons Ausführungen einen direkten Bezug zur Entwicklung der Körperlichkeit und den funktionellen Entsprechungen im Gesamtorganismus ermöglichen. Im Folgenden werde ich einführend auf die Entwicklungsphasen eingehen. Primär geht es mir um das Verstehen des jeweiligen körperlich-funktionellen Entwicklungsschritts, den ich in Zusammenhang mit reichianischen Konzepten erläutere (siehe das Kapitel »Biografie«).

Erikson (1974) geht von einem Modell aus, bei dem die Persönlichkeit des Kindes »in Abschnitten wächst, die durch die Bereitschaft des menschlichen Organismus vorherbestimmt sind, einen sich ausweitenden sozialen Horizont bewusst wahrzunehmen und handelnd zu erleben«. Dabei spielt die Krise eine zentrale Rolle, bildet sie doch den Übergang von der einen Phase zur nächsten. Krisen gehören demnach unabdinglich zur menschlichen Entwicklung. In ihnen zeigt sich, ob und wenn ja wie Entwicklung gelingt oder verzögert beziehungsweise gar eingeschränkt wird. Die Qualität von Entwicklung bildet sich demnach auch in bestimmten Verhaltens- und körpersprachlichen Ausdrucksmustern ab. Im Umkehrschluss

bestätigt seine Erkenntnis von der Krisenbedingtheit menschlicher Entwicklung gleichzeitig die Notwendigkeit, über Stress als einem Ausdruck von Krise zu einer gelingenden Einschätzung von Verhaltensmustern und körpersprachlichem Ausdrucksverhalten kommen zu können. Umfassendes Körperlesen geht also nie ohne den Einbezug von Krise, d. h. Stress.

Urvertrauen gegen Urmisstrauen

Wenn das Kind im Mutterleib oder in den ersten drei Monaten seitens der Mutter oder des betreffenden Umfeldes grundsätzlich abgelehnt wird, so erlebt es die Geburt und die erste Zeit danach aufgrund der Abhängigkeit von der Mutter als eine existenzielle Bedrohung. Diese Zurückweisung erzeugt im Kind eine tiefe innere Grundstimmung, nämlich nicht erwünscht zu sein, kein »Recht auf Existenz« zu haben. Ablehnung und Zurückweisung können auf unterschiedliche Art ausgedrückt werden: durch Erschrecken, Schock, fortdauernde Distanz, kalten Blick usw. Das Baby zieht sich mit seinem Erleben und seiner Aufmerksamkeit nach innen zurück, indem es den Kontakt zur Mutter, zur Außenwelt unterbricht. Dieser psychische Schutzmechanismus verhindert das weitere Eindringen solcher bedrohlichen Signale.

Unter Stress kann dies später im Erwachsenenleben durch typische Verhaltens- und Reaktionsmuster körperlich zum Ausdruck kommen. Die Bewegung kann eher mechanisch, unharmonisch oder unterbrochen wirken, die Stimme unbeteiligt oder monoton, der Blick weicht aus, hält den Kontakt nicht oder schweift in die Ferne. Man könnte den Eindruck bekommen, dass dieser Mensch sich nicht wohl in seiner Haut fühlt, nicht vertraut ist in und mit seinem Körper sowie im Kontakt zu anderen Menschen.

Hinzu kommt folgender Aspekt: Direkt nach der Geburt treffen zwei Fähigkeiten aufeinander, nämlich die angeborene und mehr oder weniger koordinierte Fähigkeit des Säuglings, Nahrung durch den Mund aufzunehmen, sowie die mehr oder weniger koordinierte Fähigkeit und Bereitschaft der Mutter, den Säugling zu nähren und anzunehmen. Gerade dieser Prozess trägt beim Menschen dazu bei, die empfindliche Atmung und die metabolischen und Kreislaufrythmen zu koordinieren. Für den Säugling wird der Mund zum Zentrum seiner ersten allgemeinen Annäherung an das Leben, durch den er es gewissermaßen in sich hineinsaugt. Der Säugling

entwickelt sich gleich von Anfang an rezeptiv in verschiedene Richtungen, braucht daher viele Sinnesreize, um seine ganze Aufnahmebereitschaft zu befriedigen. Stimulation, Befriedigung und Orchestrierung der Sinnesreize geschieht durch Füttern, Nähe, Wärme, akustische Stimulanz, Blickkontakt u. a. Gelingt dieser Entwicklungsschritt, kann der Säugling ein Gefühl von Urvertrauen entwickeln, nämlich ein Vertrauen darin, sich auf andere verlassen zu dürfen und zu können und der Zuverlässigkeit einer interaktiven, kommunikativen Antwort sicher zu sein.

Das Urvertrauen bezieht sich aber auch auf das Sich-verlassen-Können auf die eigene sinnliche Wahrnehmung, die intuitive Erfahrung der umgebenden Welt. Dieser grundlegende körperlgebende Prozess wird, in allen Gesellschaften, in allen Kulturen über die Mutter-Kind-Dyade initiiert und gewährleistet. (»Mutter« steht nicht nur für die leibliche Mutter, sondern auch für die der Phase entsprechende Bezugsperson.) In dieser Phase wird auch das angeborene Temperament stimuliert und gefördert, sodass der Säugling sich auf die unbewussten energetischen Antriebe erfolgreich verlassen kann.

Auch wenn eine Ebene der Zuwendung nicht gut gelingt, kann sie durch die Zuwendung auf einer anderen Ebene ausgeglichen werden (z. B. Zuwendung statt aufmerksamen, ruhigen Nährens).

Zahnt das Kind und entwickelt die Lust zu beißen, entwickelt sich gleichzeitig die Unterscheidungsfähigkeit von Augen und Ohren so, dass sich die Aufmerksamkeit langsam auf bestimmte Dinge richtet. Seine Arme und Hände kann der Säugling nun soweit beherrschen, dass er auch zugreifen kann. Zeitlich fällt mit dieser Entwicklung ein wachsendes Bewusstsein seiner selbst als Einzelwesen und seiner Umweltentwicklung zusammen, indem die Mutter (scheinbar) ihre Aufmerksamkeit und Zuneigung nicht mehr ausschließlich dem Kind zuwendet.

Der Säugling lernt gerade in dieser Zeit, eine wichtige subjektive Krise (der oralen Phasen) zu bewältigen. Er lernt zu unterscheiden, nämlich zu saugen, zu beißen und/oder beides zusammen. Das Beißen kann dazu führen, dass beispielsweise die Brust entzogen wird. Hierdurch lernt der Säugling, Verlust, Enttäuschung, Trennung und Verlassenwerden zu erfahren, was bei einer ansonsten stabilen Mutter-Kind-Beziehung nicht zum Verlust des Urvertrauens führt. Das Kind lernt daher, »sich selber und der Fähigkeit der eigenen Organe, mit den Triebimpulsen fertig zu werden, vertrauen

zu können« (Erikson 1974). Dies ist für jeden ein schmerzhafter Prozess und nicht vermeidbar. Dieser Prozess befähigt aber auch den Säugling, den zunehmend durch die Erfahrung von Vertrauen getragenen Prozess der Distanzierung, Trennung und Loslösung als aktiven, eigenen Prozess zu gestalten und wahrzunehmen. Insoweit befindet sich das Kind bereits im typischen Konflikt des Übergangs von der ersten Phase (Urvertrauen gegen Urmisstrauen) zur zweiten Phase (Autonomie versus Scham/Zweifel) der Entwicklung.

Später im Erwachsenenleben ist der Mensch dann in der Lage, Nähe und Distanz entsprechend seinen Bedürfnissen, bezogen auf bestimmte Menschen und abgestimmt auf eine ihn umgebende erfahrbare Umwelt, sinnvoll zu regeln. Dies macht er primär nonverbal. Die Nähe-Distanz-Regulierung sieht im Einzelfall sehr unterschiedlich aus. Es ist also wichtig zu schauen, welches die vor allem unter Belastung gelebte, wiederholte persönliche Art der Regulierung ist – über die Augen und den Blickkontakt, durch Bewegung und Motorik oder durch das unmittelbare körperliche Kontaktverhalten.

Lernt das Kind, sich in einem gelungenen Dialog mit der Mutter zu erfahren, gewinnt es ein Körpergefühl für die eigenen Bedürfnisse, die entsprechende Bedürfnisregulation und die hierfür notwendige Beziehung zur Mutter sowie für seinen Körper überhaupt. Das Kind, so könnte man sagen, lernt vor allem über den Prozess der Körpererfahrung, dass es unterschiedliche Körperbedürfnisse gibt, wie Hunger, Wärme, Kontakt usw. Es lernt aber auch, ein Gefühl für die Einflussnahme auf den Ausdruck dieser Körperbedürfnisse und die Befriedigung derselben zu entwickeln. Dies ist ein wichtiger Schritt, um die Befriedigung der Körperbedürfnisse mit dem Aufbau einer beginnenden Ich-Erfahrung zu verknüpfen (»Ich bin mein Körper«).

Gelingt diese Erfahrung nicht, verbleibt das Kind eher in einer schwachen, abhängigen Position. Der Körper wirkt dann vor allem unter Stress eher schwach, nicht ausdauernd belastbar, ohne genügende Struktur und Stabilität. Das Energieniveau insgesamt ist schwach oder kollabiert unter Stress. Der Blick kann fragend und bittend sein oder auch strahlend lächelnd, um über die Kommunikation »nach Energie zu suchen«, die für die eigene Stärkung genutzt wird.

Autonomie versus Scham/Zweifel

Nach dem ersten Lebensjahr verlässt das Kind die Phase der absoluten Abhängigkeit. »Der Hauptakzent liegt in dieser Phase auf der Reifung des Muskelsystems, der daraus erwachsenden Fähigkeit, eine Anzahl höchst komplizierter Akte wie Festhalten und Loslassen zu koordinieren. Ferner auf dem enormen Wert, den das immer noch höchst abhängige Kind auf seinen autonomen Willen zu legen beginnt« (Erikson 1974). Das Kind lernt durch ein individuell gestaltetes Lust- und Willensverhalten, die soziale Umgebung mehr oder weniger von sich abhängig zu machen. Bisher ist ihm immer nur gegeben worden, hat es passiv aufgenommen, jetzt gibt es selbst. Dieses aktive Geben ist das Erste, was das Kind selbstständig »macht«, seine erste Leistung. Für die weitere Entwicklung, vor allem auch die körperlich-funktionelle Entwicklung, ist es nunmehr von Bedeutung, in welchem Maße die Mutter fähig ist, dies zu erkennen und wertzuschätzen. In dieser zweiten Phase geht es um das Gefühl von Autonomie gegenüber Scham/Zweifel.

Besonders durch die Entwicklung der Funktionsfähigkeit im analen Bereich lernt das Kind, einander entgegengesetzte Modalitäten wie Zurückhalten/Festhalten und Loslassen zu koordinieren, aber auch dabei ein gutes Gefühl für sich selbst zu entwickeln. Dies lernt dann das Kind auch in Bezug auf andere Muskeltätigkeiten. Die Reifung des Muskelapparates erlaubt dem Kind somit das Experimentieren mit zwei parallel laufenden Modalitäten: Das Kind lernt, seine Körperfunktionen zu regulieren und seinen Willen nach außen zu manifestieren. Man könnte auch sagen, dass das körpersprachliche Ausdrucksverhalten differenzierter, komplexer und individueller wird, gibt es doch jetzt mehrere Ebenen, auf denen das Kind sich gleichzeitig erleben und ausdrücken kann. Später im Erwachsenenleben ist ein solcher körpersprachlicher Ausdruck bzw. die dementsprechende Gestaltung der nonverbalen Kommunikation Alltag.

Das Kind lernt in dieser Zeit, wie es sich gegen andere Menschen, gegenüber seiner Umwelt abgrenzen *und* sich selbst behaupten kann. Vielfach verleiht das Kind seinem Anspruch auf Eigenständigkeit und Selbstbehauptung mit einem trotzigem (vor allem auch körperlich ausgedrückten) Nein Nachdruck. Wenn diese Bemühungen, dieser Selbstausdruck durch die Eltern nicht respektiert

Zahvale

Zahvalna sam apsolventici ekonomije Martini Weberruss, apsolventici sociologije i psihologije Dijani Džerković, apsolventu psihologije Antoniju Radoš i profesorici Gabrijeli Kišiček na njihovim stručnim savjetima, njihovoj pomoći u pronalaženju literature i podršci.

Osoblju knjižnice Filozofskog fakulteta i Goethe-Instituta zahvalna sam za susretljivost i pomoć koju su mi pružali.

Najveću zahvalnost dugujem svojoj mentorici, višoj lektorici Inji Skender Libhard, za podršku, razumijevanje, uloženi trud i mentorstvo koje će mi uvijek ostati u lijepom sjećanju.

Literatura

Rječnici:

- Anić, Vladimir (2007): *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
- Hansen Kokoruš, Renata; Matešić, Josip; Pečur-Medinger, Zrinka; Znika, Marija (2005): *Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Jakić, Blanka; Hum, Antun (2004): *Hrvatsko-njemački rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rodek, Snježana (2004): *Hrvatsko-njemački poslovni rječnik*. Zagreb: Masmedia.
- Rodek, Snježana; Kosanović, Jasenka (2004): *Njemačko-hrvatski poslovni rječnik*. Zagreb: Masmedia.

Knjige:

- Argyle, Michael (1988): *Bodily Communication*. New York: Methuen & Co.
- Knapp, Mark L.; Hall, Judith A. (2010): *Neverbalna komunikacija u ljudskoj interakciji*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lindner-Lohmann, Doris; Lohmann, Florian; Schirmer, Uwe (2013): *Personalmanagement*. Heidelberg: Springer Gabler Verlag.

Elektronički izvori:

- Bergische Universität Wuppertal: <http://www.uni-wuppertal.de/> (zuletzt eingesehen am 20. November 2013)

- Bundesagentur für Arbeit – Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen:
http://www.arbeitsagentur.de/nm_452212/Navigation/zentral/Unternehmen/Ausbildung/Ausbildungsvorbereitung/Bildungsmassnahmen/Bildungsmassnahmen-Nav.html
(zuletzt eingesehen am 30. November 2013)
- Deutsche Akademie für Psychomotorik: <http://www.dakp.de/index.php?id=7> (zuletzt eingesehen am 25. November 2013)
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: <http://www.die-bonn.de/Weiterbildung/Literaturrecherche/Details.aspx?ID=8521> (zuletzt eingesehen am 25. November 2013)
- Deutsch-kroatische Industrie- und Handelskammer:
<http://kroatien.ahk.de/events/archiv/event-archive/events/vortragsveranstaltung-aktuelle-wirtschaftliche-lage-in-kroatien-status-und-erwartungen/?cHash=3c0bf5557f2d79f071708180b12840b7> (zuletzt eingesehen am 27. November 2013)
- Duden online: <http://www.duden.de/> (zuletzt eingesehen am 30. November 2013)
- EU-Bildungsprogramme: <http://www.eu-bildungsprogramme.info/> (zuletzt eingesehen am 30. November 2013)
- Europäische Kommission - Allgemeine und berufliche Bildung:
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_de.htm (zuletzt eingesehen am 30. November 2013)
- Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za fonetiku: <http://www.ffzg.unizg.hr/fonet/>
(zuletzt eingesehen am 4. Dezember 2013)
- Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za psihologiju: <http://psihologija.ffzg.unizg.hr/>
(zuletzt eingesehen am 2. Dezember 2013)

- Gabler Wirtschaftslexikon: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/> (zuletzt eingesehen am 2. Dezember 2013)
- Hamburger Akademie für Fernstudien: <http://www.weiterbildung-personal.de/> (zuletzt eingesehen am 25. November 2013)
- Hrvatska znanstvena bibliografija: <http://bib.irb.hr/prikazi-rad?&rad=261740> (zuletzt eingesehen am 2. Dezember 2013)
- Hrvatski jezični portal: <http://hjp.novi-liber.hr/> (zuletzt eingesehen am 2. Dezember 2013)
- Institut društvenih znanosti Ivo Pilar: <http://www.pilar.hr/> (zuletzt eingesehen am 2. Dezember 2013)
- Portal znanstvenih časopisa Republike Hrvatske: <http://hrcak.srce.hr/> (zuletzt eingesehen am 2. Dezember 2013)
- Prirodoslovno-matematički fakultet u Zagrebu: <http://www.pmf.unizg.hr/> (zuletzt eingesehen am 30. November 2013)
- Sondertagung des Europäischen Rats in Lissabon:
http://europa.eu/legislation_summaries/regional_policy/review_and_future/c10241_de.htm (zuletzt eingesehen am 25. November 2013)